



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GÊNESE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM DELMIRO GOUVEIA

CRISTIANO DAS NEVES VILELA

**SÃO CRISTÓVÃO, SE
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GÊNESE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM DELMIRO GOUVEIA

CRISTIANO DAS NEVES VILELA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza

**SÃO CRISTÓVÃO, SE
2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

V699g Vilela, Cristiano das Neves
Gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia / Cristiano das Neves Vilela ; orientadora Verônica dos Reis Mariano Souza. – São Cristóvão, 2016.
182 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

1. Educação – História. 2. Surdos – Educação. 3. Língua de sinais. 4. Educação especial. 5. Delmiro Gouveia (AL) – Educação. I. Souza, Verônica dos Reis Mariano, orient. II. Título.

CDU 376-056.263(813.5)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CRISTIANO DAS NEVES VILELA

“GÊNESE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM DELMIRO GOUVEIA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 17. 02. 2016

Verônica dos Reis Mariano Souza

Prof.^a Dr.^a Verônica dos Reis Mariano Souza (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação /UFS

Isa Regina Santos dos Anjos

Prof.^a Dr.^a Isa Regina Santos dos Anjos
Programa de Pós- Graduação em Educação /UFS

Acácio Alexandre Pagan

Prof. Dr. Acácio Alexandre Pagan
Universidade Federal de Sergipe / UFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha amada esposa pelo companheirismo nos momentos fáceis e difíceis. Meu muito obrigado a ela, que consegue mostrar que nem sempre é fácil viver, mas que não podemos deixar de encontrar motivos para sonhar.

À minha orientadora Prof^a Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza, que, com madureza acadêmica e profissional, permitiu que trilhasse meu caminho nessa pesquisa com liberdade para fazer escolhas, mas sem nunca deixar de lado o olhar atento e crítico de quem sabe orientar. Agradeço pelos incentivos, pelas sugestões e direcionamentos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Dra. Silvana Aparecida Bretas e Dr. Acácio Alexandre Pagan, que, por suas contribuições no exame de qualificação, possibilitaram o aperfeiçoamento deste trabalho.

Por ocasião do exame de defesa, agradeço aos professores Dra. Isa Regina Santos dos Anjos e Dr. Acácio Alexandre Pagan pelas contribuições para a finalização deste texto.

Aos professores do PPGED/UFS, pelas contribuições à minha formação.

À minha turma de mestrado, pela convivência e pelo aprendizado.

Aos surdos de Delmiro Gouveia e a seus familiares, que foram inestimáveis nesta pesquisa.

À APAE de Delmiro Gouveia e a seus professores do passado e atuais.

Ao Campus do Sertão da UFAL, que possibilitou o meu afastamento para me dedicar à pós-graduação.

Ao PRODEP/UFAL, pelo auxílio financeiro através de bolsa de qualificação docente.

A todos vocês, eu agradeço.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar a gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia, estado de Alagoas. Trata-se de uma pesquisa histórica baseada nos pressupostos da História Cultural e dos Estudos de Identidade e Cultura e abrange um recorte temporal entre 1981 e 2005. Delmiro Gouveia é uma cidade com um peculiar histórico industrial, que herdou o nome do pioneiro na produção energética a partir das águas do Rio São Francisco. Também, por sua localização geográfica nos limites do estado, trata-se da cidade mais distante da capital e onde, consequentemente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) demorou mais a ser interiorizada. Procuramos discutir sobre a questão da surdez no sertão a partir da primeira instituição a atender surdos no alto sertão alagoano: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Delmiro Gouveia, fundada em 1981. A coleta de dados foi realizada a partir de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com surdos, pais e professores. Buscamos analisar suas práticas e verificamos quais representações acerca dos surdos e da surdez foram usualmente construídas e aceitas. Evidenciamos os atores que participaram no processo de escolarização dos surdos, como aprenderam Libras no sertão e de que forma as necessidades linguísticas peculiares aos sujeitos com surdez foram percebidas no ambiente institucional e na família. Concluímos que as atividades na APAE não correspondiam às necessidades linguísticas e educacionais dos surdos; que a introdução da Libras em Delmiro Gouveia ocorreu a partir de 1998 por intermédio da assistente social Elis; e que as representações sociais acerca dos surdos no período observado relacionam-se a estereótipos associados a uma visão medicalizada da surdez e legitimaram discursos que os consideravam como deficientes agressivos, incapazes e prejudicados por terem nascido no sertão. Dessa forma, pretendemos contribuir para a historiografia educacional dos surdos em Alagoas e no Nordeste, ainda carente de trabalhos dessa natureza.

Palavras-chave: Educação de Surdos. História da Educação de Surdos. Libras. Sertão. Surdos.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the genesis of deaf education in Delmiro Gouveia, state of Alagoas. This is a historical research based on the assumptions of Cultural History and Identity and Cultural Studies and covers a time frame between 1981 and 2005. Delmiro Gouveia is a city with a unique industrial history and inherited its name from the pioneer in the energy production with São Francisco river waters. Also, by its geographical location in the state's limits, this is the farthest city from the capital and where, consequently, the Brazilian Sign Language (Libras) took longer to be known. We seek to discuss the issue of deafness in the Brazilian sertão based on the first institution to meet deaf in the extreme sertão of Alagoas: the Association of Parents and Friends of Exceptional People (APAE) of Delmiro Gouveia, founded in 1981. Data collection was conducted based on documentary research and semi-structured interviews with deaf people, their parents and teachers. We analyze their practices and track which representations about the deaf and deafness were usually constructed and accepted. We showed the actors who participated in the deaf schooling, how they learned Libras in the sertão and how the particular language needs of deaf people were seen in their families and institutional environment. We concluded that activities in APAE did not meet the linguistic and educational needs of the deaf students; that Libras' introduction in Delmiro Gouveia occurred in 1998 through the social worker Elias; and that social representations about deaf people in the observed period relate to the stereotypes associated with a medicalized view of deafness and legitimized speeches that considered deaf people as disabled, aggressive, inefficient and hampered by being born in the sertão. Thus, we intend to contribute to the educational history of the deaf in Alagoas and in the Brazilian Northeast, which is still lacking this kind of investigation.

Keywords: Deaf Education. History of Deaf Education. Libras. Sertão. Deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 – Fotografia do Mercado do Derby	64
Figura 2 – Fotografia de Delmiro Augusto da Cruz Gouveia	65
Figura 3 – Fotografia do interior da Fábrica da Pedra na década de 1910	66
Figura 4 – Anúncio da linha da marca Estrella, produzida na Fábrica da Pedra	67
Figura 5 – Fotografia de uma das ruas da Vila Operária	68
Figura 6 – Fotografia do antigo orfanato	82
Figura 7 – Fotografia da fachada do antigo orfanato	83
Figura 8 – Fotografia da parte no prédio onde funcionou a APAE	83
Figura 9 – Certificado do curso de Libras ministrado pela instrutora surda	92
Figura 10 – Conteúdos programáticos do curso de Libras	93
Figura 11 – Fotografia do encerramento do curso de Libras em 2000	94
Figura 12 – Fotografia do Coral de Deficientes Auditivos Ouvindo no Silêncio	95
Figura 13 – Fotografia da viagem da assistente social Elis e dos surdos da APAE de Delmiro Gouveia a APADA-SE em novembro de 1997	95

Lista de Quadros

Quadro 1 – Trabalhos sobre história da educação de surdos entre 2007 e 2015	14
Quadro 2 – Cronologia da educação de surdos em Delmiro Gouveia	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPE	Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais
ABSM	Associação Brasileira de Surdos-Mudos
APADA	Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASAL	Associação dos Surdos de Alagoas
ASES	Associação de Surdos do Estado de Sergipe
ASL	American Sign Language
ASMG	Associação de Surdos de Minas Gerais
ASRJ	Associação de Surdos do Rio de Janeiro
ASSP	Associação de Surdos de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNESP	Centro Nacional de Educação Especial
FENAPAES	Federação Nacional das APAEs
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IISM	Imperial Instituto de Surdos-Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
ISM	Instituto dos Surdos-Mudos
L1	Língua um
L2	Língua dois
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SINE	Sistema Nacional de Empregos
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	11
1.1 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	15
1.2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA.....	18
1.3 - HISTÓRIA CULTURAL.....	21
1.4 - OBJETIVOS E QUESTIONAMENTOS	23
1.5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO.....	23
 2 - PENSAMENTO ACERCA DOS SURDOS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	 27
2.1 - EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL DO SÉCULO XIX	36
2.2 - EDUCAÇÃO DE SURDOS ENTRE 1880 E A DÉCADA DE 1950: A VITÓRIA DO ORALISMO E A MEDICALIZAÇÃO DA SURDEZ NO BRASIL	40
2.3 - AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: ENFIM, MÃOS LIVRES PARA “FALAR”.....	49
 3 - A IMPORTÂNCIA DA CULTURA E DA IDENTIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS.....	 53
 4 - DELMIRO GOUVEIA: O HOMEM, A CIDADE E A EDUCAÇÃO.....	 62
4.1 - “GRANDE SERTÃO: VEREDAS”.....	69
4.2 - O SERTÃO DE DELMIRO.....	76
4.3 - EDUCAÇÃO NO SERTÃO DE ALAGOAS.....	78
 5 - A GÊNESE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM DELMIRO GOUVEIA.....	 81
5.1 - GÊNESE DA LIBRAS EM DELMIRO GOUVEIA.....	89
5.2 - A SAÍDA DA APAE.....	96
5.3 - REPRESENTAÇÕES USUAIS DOS SURDOS DE DELMIRO GOUVEIA	98
5.3.1 - Surdos: “Deficientes”, porém de um jeito diferente.....	98
5.3.2 - Surdos: Nervosos, impacientes e agressivos?.....	102
5.3.3 - Surdo: O que você vai ser quando crescer?.....	104
5.3.4 - Surdos: Se estivéssemos na capital.....	106
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 108
 REFERÊNCIAS.....	 113
 ANEXOS.....	 118

1 - INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho surgiu a partir das minhas percepções como professor de surdos e de Libras no sertão sergipano e alagoano. Espero conduzir o leitor a entender quais eram as minhas indagações, as relações a partir das quais elas surgiram e como forneceram os questionamentos que originaram este trabalho.

Meu primeiro contato com a comunidade surda ocorreu quando tinha 12 anos. Naquela época, comecei a aprender Libras. As minhas amizades juvenis eram ouvintes e surdos, de modo que aprender Libras e usá-la nas atividades cotidianas era comum para nós. Junto a alguns desses amigos, surdos e ouvintes, frequentávamos a mesma instituição religiosa. Logo estávamos cruzando a cidade de Salvador, na Bahia, pelo menos duas vezes por semana para participar de reuniões que, em meados dos anos 1990, eram interpretadas para Libras em apenas um lugar na capital. Na medida em que ficava mais velho, aumentava também meu envolvimento com a comunidade surda e com a Língua de Sinais e, na adolescência, comecei a interpretar do português para Libras nessas reuniões. Era um caminho nada incomum para a época, já que uma geração inteira de intérpretes e professores de Libras iniciou dessa forma. Da Igreja Católica e de diversas igrejas evangélicas saiu grande parte dos intérpretes que atuaram antes do reconhecimento da Libras.

No final de 1997, mudei para o sertão alagoano. Logo percebi que a situação educacional e linguística dos surdos em várias cidades da região era diferente do que já naquela época ocorria nos grandes centros urbanos. Muitas crianças surdas estavam fora da escola e não sabiam Língua de Sinais. Os adultos surdos, que no máximo usavam gestos e mímicas para tentar se comunicar, há muito tinham desistido da escola. Deveras, nos meus primeiros anos no sertão alagoano, não conheci nem sequer uma pessoa surda que soubesse Libras ou que já tivesse tido contato com outros surdos que soubessem Libras.

Em 2006, comecei a trabalhar na educação de surdos na rede municipal de Canindé do São Francisco, no estado de Sergipe. Vivíamos, naquele período, outra realidade do ponto de vista de direitos, já que a Libras havia sido reconhecida em 2002 pela Lei n.º 10.436, de modo que, àquela altura, políticas linguísticas e educacionais já vigoravam e a Libras havia finalmente atingido o status linguístico reivindicado pela comunidade surda. Entretanto, em muitos lugares do interior do Brasil, principalmente nas comunidades mais distantes dos grandes centros urbanos, os surdos continuavam com níveis baixíssimos de escolarização e de

apropriação da língua de sinais como primeira língua, o que, conseqüentemente, conduzia a um maior fracasso escolar.

No sertão sergipano e alagoano, em grande parte dos municípios, significa dizer também que estavam sujeitos a anacrônicas práticas que permitiam a continuidade de um olhar sobre a surdez que os considerava sujeitos biologicamente em desvantagem, constantemente comparados com o modelo ideal de funcionalidade biológica: o sujeito “não surdo”. Assim, em meus primeiros anos atuando na educação de surdos, mesmo sob a existência de uma legislação de valorização linguística, ainda me deparava com uma grande quantidade alunos que nunca souberam Libras e, portanto, permaneciam com bastantes dificuldades na escolarização.

Em 2010, ingressei na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como docente da disciplina Libras no Campus do Sertão, localizado na cidade de Delmiro Gouveia, no sertão de Alagoas. Decidimos realizar um diagnóstico sobre a educação de surdos no sertão¹ e percebemos que, em muitos municípios, o direito à escola não estava sendo garantido a todos. Em algumas cidades, encontramos várias pessoas surdas em idade escolar a partir dos registros do censo e em visitas à própria comunidade, mas nenhuma delas estava na escola. Em outro município, ocorria uma situação atípica e preocupante: a escola possuía um aluno surdo na sala de aula, mas não foi encontrado nenhum registro de sua matrícula na escola, ou seja, a matrícula nunca havia sido efetuada. Os surdos, na maioria das cidades pesquisadas, nunca haviam tido a oportunidade de exposição à língua de sinais e tampouco de contato com outros surdos fluentes em Libras de modo que pudessem aprendê-la.

Percebemos que, no sertão alagoano, ainda são notórios os relatos, procedentes de vários municípios e da própria comunidade surda, que demonstram que muitos surdos seguem sendo submetidos a práticas educacionais não correspondentes às suas características linguísticas peculiares. Quando o surdo está na escola regular, mas não se usa sua língua natural como língua de instrução, não há como existir aprendizagem. Entendíamos, naquele diagnóstico, a existência de uma problemática ainda mais grave, pois, se nesses municípios, nem o acesso à escola estava sendo assegurado, tampouco a língua estaria.

Entretanto, em Delmiro Gouveia, a situação educacional e linguística dos surdos diferia da dos outros municípios pesquisados. Percebemos uma expressiva quantidade de surdos

¹ Um artigo intitulado “Educação de surdos no sertão alagoano” foi produzido a partir das informações obtidas no diagnóstico e apresentado no I Seminário de Surdos da UFS, em 2011.

adultos que sabiam Libras. Entre eles, existiam várias famílias compostas de casais surdos. Enquanto alguns ainda estudavam, outros já haviam concluído a educação básica. Uma tradutora e intérprete de Libras estava atuando na rede municipal e 14 alunos surdos eram atendidos em salas de recursos do município. Os que cursavam o Ensino Médio, porém, estavam matriculados na rede estadual.

Algo que nos interessou nos relatos desses sujeitos é que eles haviam aprendido Libras na sua própria cidade. Ora, isso apontava para uma situação distinta entre Delmiro Gouveia e os outros municípios do entorno. Por que a situação educacional das pessoas surdas nesses municípios vizinhos era tão diferente? O interesse na história da educação de surdos em Delmiro Gouveia havia sido despertado. Havia lacunas a serem preenchidas. Por exemplo, entendemos que quanto mais distante dos grandes centros os surdos estavam, mais dificuldades existiam para sustentação das políticas educacionais que respeitassem a língua de Sinais, pois é nesses espaços onde o processo de interiorização da Libras acontece com mais dificuldades. Delmiro Gouveia possui, entre todas as outras cidades do interior alagoano, a maior distância geográfica em relação à capital. Portanto, torna-se importante perguntar: Como se constituiu a educação dessas pessoas? Existia uma situação educacional que possibilitasse o aprendizado da Língua de Sinais? Como a Libras começou a ser usada em Delmiro Gouveia? De que maneira esses sujeitos saíram do isolamento linguístico tão comum na sua região?

Assim definidas as razões que estão ligadas ao objeto e que nos conduziram a esta investigação, nota-se também, no próprio campo da História da Educação, a pequena quantidade de trabalhos dessa natureza. Realizamos consulta ao banco de dissertações e teses da CAPES, à base nacional da BDTD² e ao portal Domínio Público³. Após proceder ao cruzamento de dados nessas três importantes bases de dados, verificamos que, além da tese de doutorado de Verônica dos Reis Mariano Souza, defendida na UFBA em 2007 e intitulada “Gênese da educação dos surdos em Aracaju”, não foi encontrada outra pesquisa que tratasse da história educacional dos surdos em nenhum dos estados do Nordeste.

² A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e tem o objetivo de integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras.

³ É um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas já estão em domínio público ou com sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal.

Apropriadamente, Verônica Mariano nos chama à atenção em sua tese para a escassez com que o tema é tratado pela História da Educação:

“Nos congressos de História e de História da Educação, as abordagens relacionadas às pessoas com disfunção sensorial, por exemplo, não são constantes, existindo apenas raros e pontuais estudos. O Brasil, infelizmente, não surpreende quanto a esse grande vazio bibliográfico. Em livros e artigos especializados, o tema é quase sempre tratado em poucas linhas, como um apêndice da questão das pessoas que apresentam deficiências”. (SOUZA, 2007, p. 23)

Os poucos trabalhos aos quais a autora refere-se geralmente dizem respeito a produções das regiões Sul e Sudeste do Brasil. As questões levantadas pela pesquisadora ainda são atuais. Tomemos por exemplo a busca que realizamos nos três bancos de dados de pesquisas acadêmicas citadas acima. Fizemos uma análise das produções sobre surdez a partir da data da defesa da tese da pesquisadora até maio de 2015. A metodologia utilizada foi: 1) selecionar os trabalhos que possuísem as palavras “surdo”, “surdez” e “Libras” no título ou nas palavras-chave; 2) proceder à leitura dos resumos; e 3) separar e contabilizar os trabalhos de história da educação de surdos. Encontramos, excetuando o trabalho de Verônica Mariano, apenas 4 trabalhos que correspondiam a esses critérios, e seus pesquisadores realizam as análises na região Sul, conforme detalhado no quadro abaixo. Não houve nenhum acréscimo às produções do Nordeste,⁴ e a tese “Gênese da educação dos surdos em Aracaju” continuava sendo a única do gênero na região.

Quadro 1: Trabalhos sobre história da educação de surdos entre 2007 e 2015

Título	Autor	Local	Ano
Gênese da educação dos surdos em Aracaju	SOUZA, Verônica dos Reis Mariano de.	Salvador - BA	2007
Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina	SCHMITT, Deonísio.	Florianópolis - SC	2008
Reconstituição da trajetória do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES), Campo Largo, Paraná	GONÇALVES, Elaine Cristina.	Curitiba - PR	2011

⁴ Embora hajam no estado de Sergipe trabalhos acerca dos surdos e da surdez, raros são os que tratam da história da educação de surdos. A dissertação de mestrado de Margarida Maria Teles, por exemplo, intitulada “A Dança das Mãos na Significação da História: A Língua Brasileira de Sinais na Comunidade de Pessoas Surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002)”, defendida em 2013 na UFS, é uma pesquisa histórica sobre surdos cujo resumo faz referência a uma interlocução entre educação e linguística. Entretanto, o objetivo principal do trabalho é “investigar como foram constituídos os diferentes falares dos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na comunidade de pessoas surdas de Aracaju” (TELES, 2013).

Educação de surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos	NEVES, Gabriele Vieira.	Caxias do Sul - RS	2011
A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda	WITCHES, Pedro Henrique	São Leopoldo - RS	2014

Este trabalho pretende fornecer uma pequena contribuição para as pesquisas em História da Educação dos surdos no Brasil e no Nordeste, somando-se às produções já realizadas. Grande é a responsabilidade, pois estamos assumindo a tarefa do ineditismo nesse tipo de produção em Alagoas, ao mesmo tempo em que percebemos os desafios em pesquisar a educação de surdos fora dos grandes centros urbanos, em um espaço que nos remete a tantas singularidades, como é o sertão nordestino.

1.1 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A Educação de Surdos tem sido abordada sob diversos enfoques e encontra sustentação no trabalho de muitos autores, como Sacks (1990), Quadros (1997), Perlin (2010), Skliar (2010), Goldfeld (2002), entre outros. Os principais modelos teóricos na educação de surdos são o *oralismo*, a *comunicação total* e o *bilinguismo*. A teoria oralista, englobando vários métodos de treinamentos e terapias orais e auditivas, objetiva fazer com que a língua oral seja a única forma desejável de comunicação, rejeitando o uso de língua de sinais e qualquer forma de gestualização. Goldfeld explica:

O oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. O oralismo percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva (...) o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, a “não surdez”. (2002, p. 33)

Analisando a teoria oralista, baseamo-nos em Quadros (1997), que identifica os prejuízos do modelo oral para o desenvolvimento da linguagem e da construção do conhecimento:

Tomando como base o ensino desenvolvido em muitas cidades brasileiras, o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos [...]. Os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas

demais áreas previstas para séries considerando o currículo escolar. (QUADROS, 1997, p. 23)

No modelo educacional chamado *comunicação total*, gestos, língua oral, mímica, alfabeto manual e língua de sinais são utilizados muitas vezes de forma simultânea para comunicação com a pessoa surda. Nessa proposta, o uso da língua de sinais existe apenas para favorecer o aprendizado de uma língua oral. Desenvolve-se a tendência a uma comunicação bimodal em que a fala e a sinalização são praticadas ao mesmo tempo.

Goldfeld (2002, p. 42) critica a comunicação total afirmando que essa teoria não utiliza a língua de sinais de forma plena. Não havendo a aquisição como língua natural (que é adquirida de forma espontânea), a língua de sinais deixa de se impor como um traço marcante da cultura e identidade surdas.

No *bilinguismo* ou teoria bilíngue, pressupõe-se o acesso, no ambiente escolar, a duas línguas: a língua de sinais como primeira língua e o uso e ensino da língua oficial do país como segunda. Diversos autores têm se posicionado a favor da educação bilíngue dos surdos, como Ferreira-Brito (1995), Quadros (1997, 2005), Sá (2010) e Fernandes (2005). Abordando o modelo bilíngue, tomamos como referência Quadros, que, em sua análise, constatou:

Se a língua de sinais é a língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue capta esse direito. (Quadros, 1997, p. 27)

Quadros chama a atenção à necessidade de se respeitar a autonomia das línguas de sinais, promovendo um projeto educacional que não afete a experiência linguística e psicossocial do aluno surdo. É importante que se entenda que “uma educação bilíngue-multicultural não envolve apenas o considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas significa, também, além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixos fundamentais a identidade e a cultura” (SÁ, 2010, p. 90).

Quadros nos lembra:

O bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir acesso a todos os conteúdos escolares na língua brasileira de sinais. (QUADROS, 2005, p. 34)

Entretanto, Dorziat (1998, p. 24) reconhece que as pessoas com surdez enfrentam muitas dificuldades na escolarização e ressalta que ações como a valorização da língua de

sinais associada à promoção de um ambiente bilíngue não garantem espontaneamente uma aprendizagem significativa.

Damázio, em sua reflexão sobre a educação inclusiva bilíngue, diz:

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. (DAMÁZIO, 2007, p.14)

Outros autores apontam, em diversas escolas, problemas que dificultam o processo inclusivo para surdos. Nota-se em Perlin e Strobel (2006), pesquisadoras e professoras universitárias surdas, uma análise sobre a dificuldade em estabelecer práticas educacionais eficazes em alguns ambientes educacionais:

- Uso de estratégias comunicativas ineficazes: “Nas escolas [...] tem professores ainda usando práticas linguísticas simultâneas, isto é português sinalizado, desrespeitando a estrutura de ambas as línguas” (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 26).

- Prevaecem modelos de visão clínica ou medicalização da surdez:

Na visão clínica, a escola de surdos só se preocupa com as atividades da área de saúde, vê os sujeitos surdos como pacientes ou “doentes nas orelhas” que necessitam serem tratados a todo custo. Por exemplo, os exercícios terapêuticos de treinamento auditivo e os exercícios de preparação do órgão fonador, que fazem parte do trabalho do professor de surdos quando atua na abordagem oralista. Nesta visão clínica, geralmente categorizam os sujeitos surdos através de graus de surdez e não pelas suas identidades culturais. (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 7)

- A falta do encontro surdo-surdo impossibilita intercâmbio linguístico/cultural:

a identidade surda sempre está em situação de necessidade do outro surdo para se formar, se constituir, buscar signos e significados para a sua identificação. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados, de constituição de identidades. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de troca efetiva e compartilhar o processo político que significa e dá sentido. (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 40)

Em Quadros (1997, p. 33), podemos verificar outros entraves à promoção de modelos educacionais eficazes para os sujeitos surdos, como a existência, ainda hoje, de professores de surdos que não sabem língua de sinais: “é muito complicado pensar em educação de surdos

sem sequer ter como prioridade o domínio da língua de sinais. Estende-se essa dificuldade a todos aqueles que atuam diretamente na área da surdez”.

Quando a escola não se posiciona no que diz respeito ao papel da língua de sinais na educação dos surdos a ponto de não estar claro que essa é a língua pela qual irão ser formulados os primeiros conceitos que fazem sentido a uma criança surda, a língua com que se podem formular ideias sobre o mundo e os mais relevantes valores, há a falsa concepção de que o importante é apenas garantir o acesso à escola regular. Acreditamos que as barreiras linguísticas podem ser mais facilmente transpostas a partir do uso da língua na modalidade gesto-visual como primeira língua do surdo.

1.2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA

Decidir por um trabalho de História da Educação quando não se é historiador de formação não é uma tarefa das mais simples. É preciso se apropriar dos procedimentos da História e, além dessa espécie de saber fazer, é necessário debruçar-se sobre os próprios sentidos do fazer historiográfico. Quando os domínios de Clio ainda não são o território pelo qual andamos com total desenvoltura, estabelecer uma concepção de História não é tarefa das mais fáceis. Entretanto, acreditamos que refletir acerca das principais teorias historiográficas pode ajudar-nos a discutir como encaramos a História neste trabalho.

A preocupação em registrar os eventos como forma de evitar o esquecimento é atividade inerentemente humana. Mesmo nas sociedades primitivas, que procuravam explicar o mundo a partir dos mitos, nos quais os acontecimentos nem sempre possuíam uma relação direta com a ação dos homens mas eram dotados de uma vontade mítica invariavelmente determinista, o ser humano tentou deixar registros através de inscrições e desenhos rudimentares. Na Antiguidade, segundo Le Goff (2003), os registros produzidos no Oriente Médio tinham como base as estruturas do Estado, de modo que os relatos e registros datados estavam associados às instâncias políticas, ações militares e vitórias dos governantes. O Islã iniciou uma espécie de História que girava em torno da religião, e na Grécia a noção de História é ligada à concepção de civilização, visando, entre outras razões, distinguir o povo grego dos bárbaros (LE GOFF, 2003, p. 61-62).

Registros históricos foram produzidos em várias civilizações da Antiguidade com olhares sobre objetos distintos. Dessa forma, chineses, egípcios, hebreus e indianos

preocuparam-se em registrar para posteridade o que era encarado como relevante para cada uma dessas sociedades naquela época específica. Os gregos, que iniciaram a historiografia em Atenas, produziam uma História dos grandes feitos, das epopeias, em que grandes homens são exaltados e os deuses possuem papel central nas narrativas.

Na Idade Média, o feudalismo e o aparecimento das cidades estão ligados a dois fenômenos de mentalidade histórica: a genealogia para manutenção das estruturas de poder e a valorização do passado procurando resgatar a glória das cidades numa espécie de historiografia urbana (LE GOFF, 2003, p. 68). Simultaneamente, as estruturas eclesiásticas dominantes determinam um espaço para o fazer historiográfico dentro do campo teológico ao qual Bourdê e Martin (1983) chamam de trocas entre especulações teológicas e atividade historiográfica (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 21).

No Renascimento, a procura pela perfectibilidade da História e da produção de uma história global surgem como traços de uma dependência dos historiadores em relação aos interesses sociais e políticos do Estado (LE GOFF, 2003, p.71). A partir dos eventos ocorridos na Revolução Francesa, a História assume uma função dupla com o surgimento da escola pública. Torna-se uma negação da História ao opor-se aos fragmentos do antigo regime, mas também pretende forjar um sentimento coletivo de unidade nacional através do amor à pátria.

Neste ponto, cabe esclarecer que não pretendemos fazer uma síntese de como a humanidade preocupou-se em preservar vestígios para gerações futuras. Se tomarmos como exemplo, somente para pontuar possíveis problemas, o fato de que deixamos de lado outras civilizações e períodos nesse sucinto relato, entendemos as razões da impossibilidade desse tipo de empreendimento. O que tentamos mostrar é que a História compreendeu diferentes estratégias, formas de narrar, de escolher os objetos, foi tomada por interesses e interessados dos mais diversos de acordo com cada lugar e época que se pretendia narrar. Isso possibilitou, mesmo nas civilizações primitivas, um debruçar sobre o tempo e sobre como evitar o esquecimento, independentemente do motivo pelo qual julgassem necessário.

A partir do século XIX, a História passa por transformações que redesenham o campo e, no século seguinte, alterações ainda maiores continuariam ocorrendo. As principais teorias históricas surgidas a partir dessas contribuições teóricas são a história erudita, o positivismo, o marxismo e a Escola dos Annales. Uma das principais características do pensamento histórico positivista é a procura pela neutralidade. A pretensão é fazer um registro histórico cronológico e o mais apartado possível das percepções do historiador. Na teoria

marxista, os marcos da História são fixados a partir de critérios econômicos e do relacionamento da sociedade com os modos de produção. Para Marx, no Manifesto do Partido Comunista, “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 1998). Desse modo, o conceito de classes torna-se também fundamental para uma análise histórica de cunho marxista.

A Escola dos Annales, composta de três gerações de intelectuais como Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Jacques Le Goff e Philippe Ariès, volta a atenção para a história das mentalidades, das sensibilidades, para a história da cultura material e da imaginação social (BURKE, 2008, p.11). Os teóricos da Annales criticaram o positivismo e se posicionaram para um diferente fazer historiográfico. Por exemplo, entendiam que o objeto não deveria ser analisado apenas a partir dos marcos temporais tradicionais ligados a critérios econômicos ou políticos e buscaram utilizar tipos de fontes usualmente não levadas em conta. A partir do trabalho de Braudel, propõe-se uma nova concepção do tempo para o historiador, que pode ser definido como períodos de longa, média e curta duração. Essa análise permite novas possibilidades ao narrar eventos que podem ir desde os acontecimentos na categoria de curta duração a investigações de aspectos mais duradouros situadas nos períodos de longa duração (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p.130).

As formulações teóricas, possíveis a partir do trabalho desses intelectuais, permitiram um olhar mais amplo no que diz respeito às fontes outrora subestimadas e a objetos que não figuravam nem no interesse dos positivistas tampouco numa análise marxista baseada apenas nas lutas de classes e nos modos de produção. Não pretendemos, ao listar dessa maneira as teorias históricas, sugerir uma sucessão natural de teorias ou a evolução de formulações que superavam as anteriores. Para ilustrar, nota-se que muitos dos historiadores dos Annales usaram em alguns momentos as análises de Marx, mesmo sem se tornarem marxistas. Por exemplo, Bourdé, ao citar Marc Bloch como exemplo de um historiador que rompe com o modelo positivista, ao sugerir não limitar o uso de documentos, mas recorrer a outros materiais como fonte, também deixa claro como Bloch recorre a outros modelos teóricos ao ser influenciado pela obra de Marx, que relaciona as estruturas econômicas a classes sociais (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 127).

Assim, várias questões estavam postas na segunda metade do século XX. De acordo com Pesavento (2005), os historiadores franceses dos Annales e alguns neomarxistas ingleses, como Edward Thompson, Georges Rudé e Raymond Williams, estavam envolvidos, entre

1960 e 1980, numa espécie de história social que adentrava o campo da cultura. O objetivo era entender como pessoas comuns podiam fornecer, a partir da análise de suas práticas e experiências, informações sobre seus valores, ideias e conceitos a respeito do mundo (PESAVENTO, 2005, p. 32).

Na exposição acima, procuramos mostrar como o campo historiográfico configurou-se, pois cremos que nos ajuda a estabelecer os pressupostos de como entendemos a História neste trabalho. Não acreditamos que a História deva ter características totalizantes ou pretender estabelecer regimes de verdades sobre o que aconteceu. Para nós, a história fornece possíveis interpretações ou uma versão verossímil de uma sociedade ou de um modo de pensar que não podem ser acessados sem a devida aproximação com os “fragmentos” desse passado, pelos quais o historiador atribui significados que se traduzem em uma narrativa. A História deve considerar a mais ampla quantidade de fontes possível, sem limitá-las e sem limitar os objetos a serem pesquisados. Ao selecionar dessa forma elementos do passado, devemos lembrar que a seleção é feita a partir dos critérios e técnicas de quem a realizou, ou seja, a própria narrativa histórica é seletiva. Por isso, o historiador deve interrogar bem as fontes, deve procurar ler nas entrelinhas o que elas dizem e procurar ir além das superficialidades.

Desse modo, as teorias históricas baseadas em modelos estruturais, nas quais as respostas já estão colocadas antes da pergunta, ou em um modelo positivista, em que se busca uma neutralidade, não são paradigmas de História que julgamos apropriados para este trabalho.

1.3 - HISTÓRIA CULTURAL

A seção anterior, em uma espécie de história da História, teve o objetivo de servir como prelúdio das discussões sobre a história cultural e por que esse é o modelo teórico escolhido para nosso trabalho. Parece-nos relevante lembrar que a história cultural não é, conforme alguns argumentam, uma moda historiográfica passageira. Para Burke (2008, p. 11), que analisa as experiências mais remotas nesse campo, um tipo de história cultural já era produzido na Alemanha há cerca de duzentos anos. É, portanto, importante discutir alguns princípios fundamentais desse modelo.

Para Chartier, “a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (2002, p. 17).

O conceito de *representação* e de *imaginário* mostram-se fundamentais para a história cultural. Chartier (2009) “considera as representações (individuais ou coletivas, puramente mentais, textuais ou iconográficas) não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social” (2009, p. 7). Para o autor, o conceito de representação possui forte ligação com as práticas dos grupos sociais. Para ele,

as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 2002, p. 17).

Segundo Pesavento (2005), as representações também são relevantes na história cultural. Para a autora, além de transmitir apenas uma ideia de substituição como se a representação fosse uma cópia do real, as representações também possuem capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social.

As representações constituídas sobre o mundo não só se colocam no lugar desse mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2005, p. 39)

Dessa forma, a autora associa o conceito de representação à própria proposta da história cultural, que seria “decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas pelas quais os homens expressaram a si próprios e ao mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 42).

O conceito de imaginário para Pesavento é o de “um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 43). A autora descreve que é um conceito chave para a história cultural, pois permite uma análise da realidade na qual estão presentes características do vivido e do não vivido, do suposto, do desejado, do temido (Idem, p. 47). Longe de ser um processo abstrato distante de uma análise objetiva, a proposta é unir as duas instâncias, a prática objetiva com todo seu significado e as construções mentais, mesmo que apenas

supostas, para fornecer um quadro mais amplo da realidade social. Segundo Bonsislaw Baczko, o imaginário diz respeito a crenças, mitos, ideologias, conceitos e valor. O imaginário tem relação com a construção da identidade, pode excluir, hierarquizar, dividir. Para o autor, o imaginário pode produzir a coesão ou conflito (PESAVENTO, 2005, p. 43). Entretanto, como o imaginário pode ser capturado pelo historiador? Pesavento nos ajuda a entender, com base nas proposições do historiador Lucian Boia, que é preciso que os imaginários do passado tenham deixado um rastro que chegue até o presente “como um registro escrito, falado, imagético ou material, a fim de que o historiador possa acessá-las. Mesmo um sentimento, uma fantasia, uma emoção precisam deixar pegadas para que possam ser capturadas em suas marcas pelo historiador” (PESAVENTO, 2005, p. 46). Assim, o conceito de imaginário pode nos ajudar bastante a produzir uma tradução para além do superficial na análise do objeto.

1.4 - OBJETIVOS E QUESTIONAMENTOS

Nossa pesquisa teve como objetivo investigar a gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia do ponto de vista de professores, pais e ex-alunos surdos, abrangendo o período entre os anos 1981 e 2005, datas relevantes para esta investigação, já que a primeira instituição que atendeu surdos em Delmiro Gouveia foi criada nos primeiros anos da década de 1980. Além disso, o ano de 2005, apenas três anos após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, é marcado pela inauguração das salas de recursos multifuncionais no município e pelo início do atendimento educacional especializado para surdos. Partiu-se, portanto, dos seguintes questionamentos: Quais foram as primeiras iniciativas educacionais para surdos em Delmiro Gouveia e como surgiram? De que maneira as características linguísticas e culturais específicas do sujeito com surdez foram percebidas no ambiente institucional? Quais representações sociais acerca dos surdos são percebidas no período observado? Além dessas questões gerais, procuramos nos ater a questões mais específicas: Quais atores participaram nesse processo? Qual foi a relação estabelecida com as famílias nesse período? Como se deu a introdução da Libras em Delmiro Gouveia?

1.5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

As fontes documentais foram obtidas na Secretaria Municipal de Educação e na APAE em Delmiro Gouveia. A legislação correspondente foi encontrada na Câmara

Municipal de Delmiro Gouveia e na Assembleia Legislativa do estado de Alagoas. Outros documentos foram coletados em acervo particular de professores e de familiares de surdos. Entretanto, Le Goff (2003) adverte-nos de que o documento não é, por si só, a expressão da verdade, mas é necessário questionar tanto os documentos quanto as condições sob as quais eles foram produzidos. “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziu” (LE GOFF, 2003 p. 537). Tal advertência sugere a necessidade de utilizarmos uma amplitude maior na escolha das fontes, de modo a possibilitar a existência de diálogo entre o documento e as estruturas que o produziram. Para fornecer esse quadro mais nítido, utilizamos também fontes materiais, a saber, fotografias do acervo pessoal de professores e dos arquivos das instituições pesquisadas.

As entrevistas foram amplamente utilizadas na pesquisa, de modo que as fontes orais tiveram um papel destacado⁵. De fato, o uso de fontes orais permite que o entrevistado relate aspectos importantes relacionados ao objeto. Possibilita, por exemplo, revelar sentimentos e valores. Ajuda não só a entender quais foram as experiências vividas, mas também mostram como elas foram percebidas na época e reinterpretadas no momento atual de evocação.

É importante lembrar que utilizar técnicas de coleta de dados da história oral envolve um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto, procede à seleção dos entrevistados, à gravação das entrevistas, à transcrição e, por fim, à análise dos documentos produzidos (MEIHY; HOLANDA, 2011, p. 30). Nesse ponto, prestamos atenção à escolha dos entrevistados, pois consideramos um fator que “interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado” (DUARTE, 2002. p.141). Quem poderia fornecer as informações de que necessitávamos? Selecionamos então três grupos de entrevistados: 1) três ex-alunos surdos; 2) quatro professores/profissionais que atuaram com surdos; e 3) seis pais/familiares desses ex-alunos e uma mãe de um surdo que não estudou na instituição – um total de quatorze entrevistados. Os entrevistados foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: 1) pessoas surdas que foram atendidas na APAE de Delmiro Gouveia, de ambos os sexos, usuárias de Libras, com faixa etária entre 20 e 35 anos e naturais de Delmiro Gouveia; 2) professores ou profissionais, de ambos os sexos, que atenderam surdos na APAE de Delmiro Gouveia ou em escolas da rede pública municipal no

⁵ Como convenção, utilizaremos a expressão “fontes orais” para referirmo-nos tanto a surdos quanto a ouvintes. Os relatos dos surdos foram produzidos na modalidade gesto-visual em Língua Brasileira de Sinais.

período pesquisado; 3) pais ou familiares de ex-alunos cujos filhos/parentes surdos estão entre os entrevistados; 4) um pai ou familiar cujo filho nunca frequentou a instituição. A presente pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa sob o número 47522415.8.0000.5546.

Para Meihy e Holanda (2011 p. 20), os recursos eletrônicos são essenciais para a história moderna, não apenas no momento da gravação, como também para a transcrição da entrevista. Utilizamos os recursos eletrônicos nas entrevistas tanto com os ouvintes quanto com os surdos, sendo os últimos registrados em vídeo. Aqui cabe uma observação quanto à transcrição das entrevistas. Enquanto as produzidas oralmente em português foram apenas transcritas, os relatos em Libras foram traduzidos. Quadros explica:

Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. (QUADROS, 2004, p. 9)

Entendemos que a tradução é atividade complexa, que vai além da substituição de uma palavra na língua fonte por outra equivalente na língua alvo. O ato de traduzir envolve competências linguísticas, culturais, referenciais e técnicas. Em nosso trabalho, ao traduzir as entrevistas produzidas em Libras, utilizamos o modelo de tradução bilíngue e bicultural descrito também por Quadros, cuja pretensão é manter clareza em relação às línguas e culturas envolvidas, dando ênfase maior ao significado (QUADROS, 2004, p. 78).

O texto que segue está estruturado em cinco seções. A primeira tratou da introdução. A segunda intitula-se “Pensamento acerca dos surdos e da educação de surdos no decorrer da história”, em que discutimos os modos como os surdos e a educação de surdos foram considerados através dos tempos. Analisamos os primeiros educadores de surdos e suas contribuições, o surgimento das primeiras escolas e como elas funcionavam, e culminamos com uma explanação acerca da educação de surdos no Brasil em anos recentes. Na terceira seção tratamos sobre como os surdos podem ser percebidos a partir das lentes dos estudos culturais e da identidade.

Na quarta seção cujo tema é “Delmiro Gouveia: o homem, a cidade e a educação”, abordamos como o sertão alagoano modifica-se a partir da atuação de Delmiro Gouveia e como esse personagem empreendeu transformações no campo econômico, industrial e

educacional que reverberaram após sua época. Discutimos o “sertão” como importante categoria de análise para refletirmos sobre a surdez nesse espaço. Na quinta seção procuramos responder às questões que nortearam este trabalho ao considerar as primeiras ações educacionais para surdos em Delmiro Gouveia e como a Libras foi introduzida naquele espaço. Procuramos entender como as relações entre as representações sociais a respeito dos surdos e as práticas dentro e fora das instituições de ensino produziram significados fundamentais à produção desta narrativa. Concluímos com algumas considerações finais.

Nosso desejo é contribuir para a historiografia educacional alagoana e nordestina em uma temática ainda pouco explorada e carente de investigações.

2 – PENSAMENTO ACERCA DOS SURDOS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO DECORRER DA HISTÓRIA

Essa seção objetiva tratar da história das pessoas surdas concentrando-se nas questões educacionais e procurando fornecer possíveis interpretações sobre as razões da existência ou não de educação para surdos em alguns recortes do período abrangido. Pretendemos verificar como se pensava a surdez e a educação de surdos em diversos períodos históricos. Nas páginas iniciais, procuramos demonstrar as bases sobre as quais se construiu uma espécie de pensamento acerca da surdez que vigorou durante muitos séculos, buscamos também entender de que formas houve rupturas que possibilitaram uma mudança e como essa ocorreu. A segunda parte, intitulada *Educação de surdos no Brasil do século XIX*, mostra por que foi extremamente relevante para os surdos do Brasil a criação, ainda no governo imperial, da primeira escola pública para eles. Já na terceira parte, abordamos os impactos do Congresso de Milão na educação de surdos no Brasil e sua reverberação até a década de 1950. Por fim, na quarta parte, tratamos das contribuições das pesquisas em linguística para a educação de surdos, o reconhecimento da língua de sinais no Brasil e os desdobramentos a partir desse reconhecimento em anos recentes.

É evidente que existiram surdos em todas as civilizações antigas. Obviamente, não é possível um relato acerca da condição do surdo em todas elas e as práticas relativas à surdez em determinado tempo e espaço podem ter sido completamente diferentes em outras civilizações. Por exemplo, no antigo Egito, verificamos que os surdos viviam sob o manto da superstição. Acreditava-se serem detentores de poderes mágicos, capazes de realizar presságios e tidos como sinal de boa sorte. Em muitas culturas antigas, a visão mística também prevalecia, de modo que, em alguns lugares, os surdos eram encarados de forma positiva enquanto, em outros, como responsáveis por tragédias, má sorte e vários tipos de agouros. Em algumas sociedades primitivas, quase sempre os surdos eram destinados a uma morte prematura.

Segundo Oliver Sacks, na Antiguidade, o povo hebreu considerava o surdo aquém da condição humana. Para ele, o código mosaico apenas reforçava a inferioridade do surdo. Além disso, a declaração “no princípio, era o verbo”, contida no Evangelho, reforçava uma relação com Deus baseada essencialmente na oralidade (SACKS, 2010, p. 25). Entretanto, o código mosaico, disponível atualmente no Pentateuco bíblico, refere-se ao surdo somente em duas ocasiões, sendo que em apenas uma delas, no livro de Levítico, capítulo 19 e versículo

14, há uma lei sobre surdos: “Não debes invocar o mal sobre um surdo e não debes por obstáculo diante de um cego.” Uma análise mais detalhada do capítulo 19 do livro de Levítico indica que esse trecho faz referência a obrigações que o hebreu teria para com outros; trata-se essencialmente de regras para os relacionamentos naquela espécie de vida coletiva. Para exemplificar, ao examinar o contexto, verificamos no versículo 18 a máxima “tens de amar o próximo como a ti mesmo”. Também estão registradas regras contra injustiça, calúnia, vingança e leis sobre tratamento justo aos pobres, idosos e estrangeiros. Entendemos, então, que a passagem em discussão trata de regras cujo objetivo era proteger os surdos de abusos, da mesma maneira que pretendia proteger as demais categorias de pessoas vulneráveis. Portanto, longe de indicar um tratamento subumano, a legislação mosaica não apenas reconhece a existência do surdo, como também proíbe abusos, como “invocar o mal” sobre alguém que não poderia se defender por não estar ouvindo a acusação.

Quando Sacks (2010) refere-se à expressão “no princípio, era o verbo”, trata da passagem do evangelho de João no primeiro capítulo, versículo um. A palavra grega para verbo é *logos* e é comumente usada na teologia cristã referindo-se ao Cristo, o que nos faz crer que não há nessa passagem sustentação para uma interpretação da exaltação da oralidade. Desde os escritos de Heráclito (535-457 a.C.), o uso de *logos* passa a ter vários significados, e um comumente aceito é o sentido de razão ou motivo. Similarmente, na teologia, o *logos* é a razão ou motivo primário da criação. Também o uso de “*logos*” como verbo ou palavra indica que, através do Cristo, Deus seria revelado aos homens. Desse modo, embora saibamos pouco acerca da surdez entre os hebreus da Antiguidade, acreditamos que lhes atribuir um tratamento subumano com base nos argumentos fornecidos por Sacks possa não corresponder a uma descrição precisa das questões da surdez no antigo Israel, o que inclusive sugere a necessidade de mais investigação acerca dessas questões.

Nas diversas práticas e formulações mentais acerca da surdez no mundo antigo, a forma como a questão foi tratada na Grécia parece-nos especialmente reveladora. Para discorrermos sobre isso, basearemos nossa análise nos textos *A Política* e *Metafísica*, de Aristóteles (384-322 a.C.). Como importante filósofo e fundador de várias ciências humanas e naturais, Aristóteles foi considerado por muitos como “o preceptor da inteligência humana”. Auguste Comte chama-o de “príncipe eterno dos verdadeiros filósofos” (HOURDAIS, 2001). De fato, a filosofia de Aristóteles influenciou o pensamento científico, filosófico e teológico até a Idade Média. Seus textos resistiram à ação do tempo e continuam sendo estudados até nossos dias. Aristóteles foi discípulo de Platão na academia em Atenas, mais tarde foi tutor de

Alexandre Magno e termina fundando a sua própria escola filosófica, a qual denominou Liceu.

Em *A Política* (2011), Aristóteles descreve como a *pólis* deveria ser organizada. A Grécia era um território composto por várias cidades-Estado, que possuíam governo, administração e cultura distintos. Para o filósofo, o homem é um ser que naturalmente deseja viver em sociedade, de modo que, quando nasce, já encontra pronta uma estrutura social à qual precisa integrar-se. Assim, o Estado é anterior ao indivíduo e é responsabilidade do homem a conservação do Estado, que conceitualmente torna-se maior que o indivíduo. Segundo Aristóteles, a ideia de cidadão restringe-se aos homens gregos livres, entre os quais estariam os responsáveis pela administração das cidades, que seriam habitadas por homens livres, mulheres, crianças e escravos, todos com posições claramente definidas no modelo social aristotélico. As mulheres possuíam, de acordo com o filósofo, metade da razão; a criança era uma razão a ser formada; e o escravo não era possuidor de razão. A escravidão fora assim justificada a partir da ordem natural que distingue as categorias de homens. Digno de nota é que, para Aristóteles, o homem só é um ser social devido à sua capacidade da fala, a qual o distingue dos animais (ARISTÓTELES, 2011).

Portanto, Aristóteles estabelece a relação da fala com o pensamento racional. Desse modo, o surdo, por encontrar-se desprovido da capacidade de comunicação e inapto para integrar-se ao modelo do “animal político” proposto pelo filósofo, é consequentemente posicionado longe das questões do Estado. A condição humana é dada pelo uso da palavra.

O homem só, entre todos os animais, tem o dom da palavra; a voz é o sinal da dor e do prazer, e é por isso que ela foi também concedida aos outros animais [...] A palavra, porém, tem por fim compreender o que é útil ou prejudicial, e, em consequência, o que é justo ou injusto. O que distingue o homem de um modo específico é que ele sabe discernir o bem do mal, o justo do injusto, e assim todos os sentimentos da mesma ordem cuja comunicação constitui precisamente a família do Estado. (ARISTÓTELES, 2011, p. 22)

A questão das sensações, ou sentidos, foi um tema constante nos trabalhos de Aristóteles. O filósofo afirma que “de todas as sensações, a audição é a que contribui mais para a inteligência e o conhecimento, portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (ARISTÓTELES, 2012). Dessa forma, o pensamento passa a ser encarado como produto da audição e da fala, tornando impossível aos surdos serem considerados parte da sociedade grega.

Já na antiga Roma, era recorrente a prática do infanticídio quando crianças com algum tipo de deficiência vinham ao mundo. A obra *Das Leis*, de Cícero, descreve que a lei romana sobre filhos deficientes estabelecia a obrigação dos seus pais em eliminá-los logo após o nascimento: “O pai de imediato matará o filho monstruoso e contra a forma do gênero humano, que lhe tenha nascido recentemente” (CÍCERO, 1967). O filósofo romano Sêneca (4 a.C.– 65 d.C.) revela a lógica por trás dos infanticídios dos deficientes e por que se acreditava que isso deveria ser feito o mais rápido possível.

Pues bien: suprimid de entre los vivos a los que cometen crímenes enormes y dejen de ser malos de la manera que es posible, pero sin ira... Esto no es ira, sino lamentable curación. Exterminamos a los perros hidrófobos; matamos a los toros salvajes e indomables; degollamos las ovejas enfermas, por temor de que infesten el rebaño; asfixiamos los fetos monstruosos, y hasta ahogamos los niños si son débiles y deformes. No es ira, sino razón, separar las partes sanas de las que pueden corromperlas. (SÊNECA, 1999, Livro I) ⁶

Em alguns casos, as crianças eram abandonadas próximo às margens do rio Tibre em pequenas cestas, e dali seu futuro era incerto. Muitas vezes, escravos ou plebeus recolhiam essas crianças e utilizavam-nas como fonte de renda na mendicância ou em quaisquer trabalhos que pudessem realizar. Algumas mulheres cegas eram utilizadas na prostituição, dando lucros a seus captores. Essa prática possibilitou a existência, no império romano, de um considerável comércio de pessoas com deficiência (SILVA, 1986, p. 130).

A concepção aristotélica da surdez perdurou como a única leitura dos surdos de que se dispunha e, permanecendo em vigor durante séculos, marcou toda a Idade Média. Nesse período, a predominância da religião sobre os assuntos seculares impõe uma forma de pensar que marcou fortemente a ciência medieval. O cristianismo ampliou seu domínio e passou de religião oficial do império romano nos dias de Constantino a religião oficial da Europa e do resto do mundo. A filosofia grega e o cristianismo produziram a *Escolástica*, uma corrente de pensamento que uniu a fé católica ao pensamento racional grego. Seus maiores expoentes são Agostinho (354-430 d.C.) e Tomás de Aquino (1225-1274 d.C.), sendo o primeiro admirador de Platão e o segundo, de Aristóteles.

⁶ “Então: Tirem a vida daqueles que cometem grandes crimes e que eles parem de ser maus da maneira que é possível, mas sem raiva... Isso não é raiva, mas a lamentável cura. Exterminamos os cães raivosos, sacrificamos os touros selvagens e indomáveis; degolamos as ovelhas doentes, com medo que contaminem o rebanho; sufocamos os bebês monstruosos, e até afogamos as crianças que são fracas e deformadas. Isso não é ira, mas razão, separar as partes sãs das que podem corrompê-las.” – Traduzido pelo autor.

Bem próximo a uma reafirmação do pensamento aristotélico, na *Suma Teológica* IV, Tomás de Aquino afirma que “o conhecimento intelectual é servido por dois sentidos, a visão para descobrir e a audição para aprender” (TOMÁS DE AQUINO, 2005, p. 411). Não reconhecidos do ponto de vista de suas potencialidades intelectuais, os surdos também foram considerados como não possuidores de alma. Já para Agostinho, eles não deviam participar dos sacramentos e, se haviam nascido surdos, certamente seus pais haviam cometido algum pecado, o que atribuía à surdez o caráter de castigo divino por alguma má ação dos genitores ou até dos antepassados. Para Tomás de Aquino, os surdos podiam até ser batizados quando crianças se ainda não fosse evidente a surdez. É importante destacar que o pensamento clássico grego sobre os surdos, associado à crença na perfectibilidade de um Deus que “criou o homem à sua imagem e semelhança” e que, portanto, não poderia ter sua imagem refletida por pessoas fisicamente imperfeitas, gerou uma visão negatizada da surdez.

A ciência *Escolástica* da Idade Média baseava-se no estudo de escassos fragmentos do pensamento grego, tornados possíveis apenas através de antigos manuscritos preservados pelos romanos. As antigas instituições romanas de ensino permanecem incólumes pelo menos até o século X. Nelas, as crianças cristãs da nobreza continuam a ser ensinadas na filosofia helenística, de modo que desenvolve uma sincretização dos pensamentos pagão e cristão, cujas bases teóricas eram a filosofia greco-romana e a religião judaico-cristã, respectivamente. O domínio da ciência estava nas mãos dos religiosos. Os padres e bispos eram os mais eruditos, o que tornou possível a criação, a partir do século VI, das escolas paroquiais e monacais, mas que continuam restritas apenas à instrução da nobreza (HILSDORF, 2006, p. 12).

Nesse ponto, queremos chamar a atenção para algumas circunstâncias em que podemos enxergar o início de um novo pensar o mundo, de modo que as condições para uma releitura da surdez se tornassem possíveis. Consideramos três desses eventos: a Revolução Científica, a Reforma Protestante e o Iluminismo francês.

A Antiguidade clássica havia produzido explicações para o mundo que seguem vigorando durante toda a Idade Média. Baseado nos estudos de Aristóteles sobre astronomia e mais tarde com as contribuições de Cláudio Ptolomeu (90-168 d.C.), o modelo astronômico *aristotélico-ptolomaico* estabelecia a Terra como centro de um universo topográfico onde existiriam planetas e satélites que orbitariam ao seu redor. Em 1610, Galileu Galilei (1564-1642) consegue, a partir do uso do telescópio, provas irrefutáveis de que o modelo

aristotélico-ptolomaico não correspondia à realidade. Foi possível para Galileu ver incontáveis estrelas e a superfície irregular da Lua. Mas, ao observar os quatro satélites de Júpiter, as conclusões de Galileu sobre a existência de outros planetas com seus próprios satélites levaram-no a provar que a Terra era não o centro da órbita do universo. Galileu viu o que nenhum homem antes dele havia conseguido ver, de modo que sua experiência continha elementos até então não utilizados na ciência: a experimentação, a empiria. O que havia sido produzido como conhecimento humano até então era fruto de hipóteses baseadas apenas na observação (HENRY, 1998, p. 30).

Antes de Galileu, Kepler, Giordano Bruno e o próprio Copérnico já sustentavam a tese heliocêntrica, mas o modelo aristotélico-ptolomaico havia sido a posição sustentada desde o século IV a.C. até o XVI d.C. A grande questão filosófica e científica após Galileu era saber que outras “verdades” herdadas do pensamento clássico não eram de fato verdadeiras. Galileu marca a transição para a ciência moderna, em que o mundo passa a ser observado e entendido pela experimentação, e é por isso que Galileu é conhecido como o pai do método experimental. Além disso, a forma de ver o mundo herdada da tradição clássica greco-romana sofre um abalo de altíssimas proporções.

Outra circunstância que, segundo nossas percepções, também precisa ser analisada é a Reforma Protestante. Em 1517, na Alemanha, Martinho Lutero, a partir das suas 95 teses, protesta contra diversos aspectos do catolicismo, como as indulgências, o poder do clero e a proibição de possuir a Bíblia na língua comum. O surgimento do protestantismo, como fato histórico de expressivo impacto social, econômico e cultural, altera substancialmente a ordem estabelecida. A vida protestante, centrada em uma rotineira leitura e interpretação da Bíblia, permite a erudição a outras pessoas que não pertenciam ao clero. A Igreja vê-se no início de um longo processo de diminuição de seu poder, e o aumento de pessoas instruídas que não pertenciam aos quadros eclesiásticos permite que se pense acerca dos antigos dogmas.

Adicionalmente, os acontecimentos na França, a partir do século XVII, contribuem para essa mudança de pensamento. O Iluminismo francês tinha como princípios essenciais: a razão sobre o pensamento religioso, um contínuo progresso em vários campos e a valorização do direito natural do ser humano. Desse modo, os iluministas associavam o período anterior às trevas e a ciência moderna ao esclarecimento. Na França, os nomes mais comumente ligados ao movimento são o de Voltaire, Jean-Jacques Rousseau e Denis Diderot. Rousseau tratava da liberdade entre as pessoas e defendia a soberania emanada do povo. Em *O Contrato*

Social (2007), baseando-se na teoria do contrato, afasta-se cada vez mais do conceito de cidadão do Estado de Aristóteles. Para Rousseau, o direito de governar emana do povo e o Estado será subordinado a esse povo, que voluntariamente permite que sua liberdade seja condicionada em benefício de uma coletividade (ROUSSEAU, 2007, p. 33).

Assim, com a Revolução Científica, a diminuição do poder da Igreja e o Iluminismo, a atmosfera é favorável para questionar o pensamento coletivo acerca da surdez e dos surdos. De forma gradual, as condições que criaram a modernidade possibilitam o questionamento das posições estabelecidas a partir de Aristóteles e também tornam possível o surgimento, na Europa, dos primeiros educadores de surdos. O italiano Girolamo Cardano (1501-1576) foi médico, matemático e físico. Destaca-se como o primeiro a afirmar que o surdo poderia ser ensinado e que o uso da escrita poderia representar o pensamento. Rompendo com o modelo aristotélico, afirma que é “um crime não ensinar o surdo-mudo” (SACKS, 2010, p. 25). Pedro Ponce de Leon (1520-1584), um monge beneditino, é considerado o primeiro professor de surdos. Ele utilizava um alfabeto manual, possivelmente realizado com as duas mãos, para ensinar a surdos filhos de nobres da corte espanhola. Seu método unia escrita, o alfabeto manual e a oralização, e propunha iniciar pela escrita e treinar posteriormente a fala (GOLDFELD, 2002, p. 28).

Também na Espanha, Juan Pablo Bonet (1573-1633), um sacerdote católico, publicou, em 1620, o primeiro livro sobre educação de surdos. A obra tratava do alfabeto manual, da escrita e do uso conjunto com a oralização, numa espécie de método combinado, e intitulava-se *Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*. Na Inglaterra, John Bulwer (1606-1656) escreve *Philocophus* em 1648, sendo o primeiro a associar a questão da surdez com linguagem. O autor afirma que gestos podem expressar pensamentos tal qual a língua oral, e se esforça para provar que a leitura labial pode substituir a audição (GUARINELLO, 2007, p. 22).

A França, como um espaço ímpar das transformações da modernidade, também se torna palco de importantes eventos para a educação de surdos, cujo impacto repercutiu inclusive fora da Europa. Em 1755, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) inicia a instrução de crianças surdas pobres dos subúrbios de Paris, transformando sua casa em escola e sendo bem-sucedido devido ao uso da língua de sinais francesa. Essa iniciativa marca o surgimento da primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional de Surdos-

Mudos de Paris, fundado em 1791 na mesma casa em que L'Epée começou seus trabalhos (GOLDFELD, 2002, p. 29).

Quando o abade L'Epée inicia a primeira escola pública para surdos em Paris, há um rompimento com toda uma tradição de negar a escolarização aos surdos. Os métodos de L'Epée, chamados de “sinais metódicos”, que combinavam a língua de sinais francesa nativa com a gramática francesa e o uso de intérpretes, mostraram-se eficazes. Esse êxito pode ser observado nas palavras de Silva.

Na Escola Pública para Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas (SILVA, 2006, p. 23).

Entretanto, no século XVIII, a França estava social e economicamente dividida nos chamados três Estados: o clero e a nobreza constituíam respectivamente o primeiro e o segundo Estados, enquanto o restante da população, a grande maioria, compunha o terceiro. Estava em ascensão naquela época uma importante classe, a burguesia, que representava uma ínfima parcela do terceiro Estado. Esse grupo, geralmente dedicado a atividades comerciais, não fazia parte da nobreza, mas era detentor de capital financeiro e cultural que possibilitou desafiar o regime. Entretanto, precisando da população pobre para a revolução, os burgueses formam alianças que são vistas como atrativas nos ideais de acabar com os privilégios do primeiro Estado. Os pobres que sofrem mais os efeitos dos impostos cobrados incorporam o discurso revolucionário. Naquela época, são percebidos os primeiros efeitos do que se tornaria a Revolução Industrial que modificava as cidades a ponto de os grandes centros urbanos aumentarem consideravelmente em dimensão e habitantes. Como Marx e Engels (1983) destacam, a força de trabalho tornava-se cada vez mais abundante na medida em que o trabalho artesanal perdia seu poder competitivo frente à produção fabril e o povo deixava de controlar o processo produtivo, tornando-se mão de obra barata ou exército de reserva. “O trabalhador da manufatura, incapacitado naturalmente por sua condição, só consegue desenvolver sua capacidade produtiva como acessório da oficina do capitalista” (MARX; ENGELS, 1983, p. 21). Assim, estava ocorrendo uma mudança na configuração das cidades, ao passo que os centros urbanos industriais tornam-se atrativos para uma multidão de desempregados que a eles afluíam em busca dos meios de vida, fugindo da fome e da miséria que se espalhavam por vários cantos da Europa.

A escola moderna nasce nesse contexto. Boto (1996) retrata o movimento iluminista e enciclopedista do século XVIII como suporte teórico à revolução. A escola pública surge da necessidade do Estado revolucionário de estabelecer as bases do pensamento do novo homem que se pretendia formar. A educação é proposta como forma de transformação de valores, crenças e tradições que se esperava transmitir às novas gerações, bem como do desejo de se afastar cada vez mais do regime feudal e da subserviência do Estado à religião. Portanto, os pais foram considerados inaptos para instruir as crianças, pois traziam consigo os vícios do antigo regime. Na França da Revolução, Condorcet defende a escola pública e laica, um lugar onde a educação passasse a ser responsabilidade do Estado (BOTO, 1996, p. 110-130).

Na teoria sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), Louis Althusser (1985) trata da mudança da Igreja para a Escola como principal AIE a partir da Revolução Francesa. Segundo Althusser, o Estado organiza-se e exerce seu domínio por meio de seus aparelhos repressivos e ideológicos. Os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) são o exército, a polícia e as prisões, e são repressivos porque utilizam a força na execução de suas atividades. Já os AIEs funcionam pela ideologia e são compostos pelo aparelho religioso, escolar, familiar, político, etc. A Igreja era o AIE dominante, mas, de acordo com Althusser, a Revolução Francesa marca um deslocamento, pois “desde o primário, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais e inculca durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável entalada entre o aparelho ideológico do Estado escola e o aparelho ideológico do Estado família, a ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1985, p. 64). O caráter político e ideológico da educação é claro para esse autor. O ato de educar não é isento de intencionalidade. Na França do século XVIII, há um interesse muito grande na escolarização. Para alguns revolucionários, a escola se encarregaria de transmitir as bases do pensamento que se procurava instaurar e as crianças deveriam ser instruídas nos moldes do novo regime. Quando estoura a Revolução em 1789, L’Epée já havia morrido, mas é no contexto pré-revolucionário do Iluminismo francês que ele funda sua escola. O interesse na formação primária dos cidadãos franceses incluiu os surdos. Ademais, a escola pública para surdos surge em um momento em que o aumento populacional em Paris favorece a concentração desses sujeitos, o que possibilita que um grupo deles, que se comunica em língua de sinais, seja notado e passe a entender que era possível aprender na modalidade em que já se comunicavam.

É importante pontuar que dois modelos de educação de surdos estabelecem-se na Europa dos séculos XVIII e XIX. Na França, L’Epée defende a utilização da Língua de Sinais

Francesa (LSF) e, na Alemanha, Samuel Heineck (1727-1790), considerado o pai do oralismo, advoga o uso do método oral na educação dos surdos. As duas teorias educacionais conflitantes coexistem durante esses séculos, e o modelo de escola para surdos de Paris serviu de base para criação de escolas semelhantes em vários países da Europa e da América. Muitos surdos educadores despontam nessas escolas. Um dos pioneiros é Pierre Desloges (1747-1789), professor de surdos e escritor. Desloges mostra que a LSF é anterior a L'Epée e que é invenção dos surdos, não dos ouvintes. Torna-se defensor da LSF e posiciona-se contrário ao método oral (SACKS, 2010, p. 27).

No século XIX, o ensino de surdos com o uso da Língua de Sinais (LS) como língua de instrução chega às Américas. Thomas Hopkins Gallaudet (1789-1851) decide instruir surdos a partir de um encontro casual com uma menina surda, em 1814. A partir desse encontro, ele inicia uma busca por métodos de ensino e viaja até a Inglaterra. Desejoso de aprender o método oral, o que apenas não ocorreu por não poder ficar o longo tempo exigido, dirigiu-se à França para conhecer as escolas dos surdos franceses. Associa-se aos discípulos de L'Epée e decide iniciar uma escola nos mesmos moldes nos Estados Unidos. Laurent Clerc, um professor surdo, junta-se a Gallaudet. Clerc vinha de uma genealogia intelectual de educadores de surdos franceses que remetia a L'Epée, pois era discípulo de Massieu, um professor surdo aluno de Sicard, o sucessor de L'Epée. Clerc e Gallaudet fundaram, em 1817, o Asilo Hartford, a primeira escola para surdos nos EUA. Nesse contexto de intercâmbio linguístico, a Língua de Sinais Francesa de Clerc, em associação com a língua de sinais dos nativos, formou a Língua de Sinais Americana (ASL). Após Hartford, várias escolas foram abertas em diversos estados dos EUA. Em 1864, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, funda o Gallaudet College, a primeira universidade para surdos no mundo, que funcionava em ASL, e foi também seu primeiro reitor (SACKS, 2010, p. 32).

2.1 - EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL DO SÉCULO XIX

O ano de 1822 marca o surgimento do Brasil como nação. É a partir desse período que o governo imperial deseja cada vez mais transpor o modelo colonial e realizar transformações que conduzam o país à modernidade. Os anos 1850 são um momento singular para educação dos surdos no Brasil, o que se demonstra pela recorrência da data em diversos trabalhos, como exemplificado em Soares (2005) e Goldfeld (2002). No Brasil, não houve políticas públicas educacionais para alunos com surdez antes da década de 1850. Foi em 1857

que o imperador D. Pedro II, associado ao professor surdo Hernest Huet, vindo do Instituto de Surdos de Paris, inaugura uma escola pública para surdos com o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos (IISM)⁷, que funcionava usando língua de sinais como língua de instrução (GOLDFELD, 2002, p. 32).

No entanto, ao tratar sobre a situação educacional no Império, Fernando de Azevedo, na obra *A Cultura Brasileira* (1996), destacou o ato adicional como problema para unidade da nação, apontou a falta de articulação entre os níveis de ensino, os esforços empreendidos para abrir escolas de primeiras letras por todo o Império, mas que não foram efetivas no cumprimento do seu objetivo, e que a instrução delegada às províncias havia se mostrado desastrosa devido aos poucos recursos financeiros e a professores improvisados e mal preparados (CASTANHA, 2004).

Em *A Cultura Brasileira*, Azevedo afirma:

O ensino público estava condenado a não ter organização, quebradas como foram as suas articulações e paralisado o centro diretor nacional, donde se devia propagar às instituições escolares dos vários graus uma política de educação, e a que competia coordenar, num sistema, as forças e instituições civilizadoras, esparsas pelo território nacional. (AZEVEDO, 1996, p. 556)

Na análise de Azevedo, embora tenha existido uma nova política educacional, o governo imperial não conseguiu organizar programas de instrução de relevância e a educação do século XIX permaneceu “inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada” (AZEVEDO, 1996, p. 556). Entretanto, generalizar todo um período designando-o como infrutífero poderá conduzir-nos a um distanciamento dos acontecimentos importantes para a educação da época. Um olhar sobre a educação de surdos no Império pode ajudar-nos a obter uma nova perspectiva.

Os eventos ocorridos na década de 1850 tornam-se relevantes para entender os avanços na educação de surdos no Brasil. Haidar (2008) refere-se a 1850 como uma década “fértil em realizações no campo da instrução pública”. As muitas reformas de Couto Ferraz, então ministro da Instrução do Império, tornaram-se possíveis pelo clima de conciliação entre os partidos políticos e tiveram abrangência além da corte, compreendendo desde a criação de cargos com funções fiscalizadoras da instrução nos vários níveis de ensino à reformulação dos estatutos dos colégios da corte, reestruturação das faculdades e inclusive, um marco na

⁷ A instituição teve seu nome alterado três vezes: em 1868, para Instituto dos Surdos-Mudos; em 1951, passou a ser chamado de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos; e em 1957, de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Souza, 2007, p. 24).

educação das pessoas com deficiência, à criação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (HAIDAR, 2008, p. 110).

No entanto, sobre as realizações no campo da educação de surdos no período imperial, a historiografia educacional brasileira, nas escassas ocasiões em que trata do tema, geralmente faz uma pequena citação informando apenas a data de criação do Instituto ou, quando muito, descreve em poucas linhas essa instituição. Tomemos como exemplo Ribeiro (1992), que em sua obra *História da Educação Brasileira* reserva apenas três linhas para falar do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, citando-o junto ao Imperial Instituto de Cegos, e conclui afirmando que “estes só continuaram pela boa vontade de diretores e professores” (RIBEIRO, 1992, p. 59). Nesse ponto, cabe-nos perguntar: A pequena atenção dispensada pela historiografia educacional brasileira ao Instituto resulta da insignificância da instituição ou do seu fracasso? Como funcionava o Instituto e o que significou sua criação para a educação de surdos no Brasil?

Para verificarmos a relevância do Instituto à educação dos surdos brasileiros, precisamos analisar três campos que, para nós, servirão como importantes indícios de êxito. Propusemos uma análise do Instituto a partir dos pontos de vista (1) linguístico, (2) educacional e (3) como transmissor de cultura e identidade surda.

1) A instituição sob o ponto de vista linguístico: A história da língua de sinais no Brasil confunde-se com a história do próprio Instituto. A partir do momento em que Huet inicia seus trabalhos no Rio de Janeiro e o regime de internato aceita alunos de vários lugares do Brasil, o IISM passa a ser o centro de difusão da língua de sinais no Império. Os surdos traziam os sinais de seus estados, aprendiam novos e criaram um léxico até então inexistente, mas agora necessário por causa da recente escolarização. A Libras (Língua de Sinais Brasileira) origina-se da Língua de Sinais Francesa em associação com a língua de sinais nativa que os surdos brasileiros já possuíam e que tomava nova forma no processo de efervescência linguística existente no Instituto. Os surdos do Brasil devem a ele a existência e a estrutura atual da sua língua de sinais.

2) O Instituto sob o ponto de vista educacional: No Instituto, o processo de escolarização dos alunos surdos previa a educação literária e profissionalizante dando ênfase à alfabetização na modalidade escrita da língua portuguesa. As crianças surdas eram enviadas ao Instituto para acesso à educação e à cultura. Com o passar dos anos, alguns alunos surdos haviam se tornado *repetidores* (monitores) e posteriormente figurariam no quadro de

professores. Um desses alunos-monitores, Flausino José da Gama, publicou em 1875 a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-mudos*, o primeiro dicionário da Língua de Sinais do Brasil, com prefácio do Dr. Tobias Leite, diretor do Instituto. Tobias Leite publicou, pelo Instituto, o *Compêndio para o ensino dos surdos-mudos*, contendo 400 páginas, que consistia num manual teórico-pedagógico para uso de professores de surdos (SOUZA, 2014, p. 36; SOARES, 2005, p. 51). Souza, que descreveu em minúcias a carreira desse educador nascido em Sergipe, informa-nos que, “de 1868 em diante, sob sua direção, a educação dos surdos no Brasil passou a ter sistematização e divulgação; de forma especial através das publicações de Tobias Leite, distribuídas gratuitamente” (SOUZA, 2014, p. 35). Assim, o Instituto firma-se, no século XIX, como único centro de estudos e de pesquisas sobre surdez no Brasil, procurando oferecer formação escolar, e publicando e promovendo estudos avançados acerca da educação de surdos.

3) O Instituto como transmissor de cultura e identidade surda: Uma das características desses primeiros institutos para surdos, comum em vários países onde eles existiam, era a capacidade de reunir, no seu entorno, uma comunidade surda crescente e cada vez mais politizada. Sacks (2010) relata que na escola para surdos de Gallaudet, criada nos Estados Unidos em 1817 nos mesmos moldes da escola de L’Epée, existia um sistema educacional sem paralelo no mundo dos ouvintes e com um papel que transcende ao de uma escola comum:

O padrão único de transmissão da cultura surda vincula-se igualmente à língua dos surdos (língua de sinais) e às suas escolas. Estas funcionaram como focos para comunidade surda, transmitindo a história e a cultura dos surdos de geração em geração [...] Nos anos após 1817, disseminaram-se pelos Estados Unidos não apenas uma língua, mas um conjunto de conhecimentos comum, de crenças comuns, de narrativas e imagens que logo constituíram uma cultura rica e distinta. Então pela primeira vez, houve para os surdos uma ‘identidade’ não meramente pessoal, mas social e cultural. Eles já não eram apenas indivíduos, eram um povo, com sua própria cultura. (SACKS, 2010, p. 114)

A extensa citação acima é importante na medida em que nos ajuda a entender o que a criação dessas escolas significou para a vida das pessoas surdas no século XIX e cujo reflexo é visível até nossos dias. No Brasil imperial, o Instituto também serviu como cerne da cultura surda e tornou-se parte da constituição desse povo por várias gerações. Sendo durante muito

tempo a única instituição para educação de surdos do Brasil e da América Latina, recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior.

A forma como a escola pública para surdos foi criada e seus primeiros anos de atuação atestam a existência de um interesse do Império na educação de surdos no século XIX. Podemos destacar que, enquanto o Instituto funcionava em regime de internato e externato, recebendo alunos de todas as partes do país, os alunos externos não pagavam nada e o Império subvencionava a permanência de muitos alunos do internato que não podiam cobrir com os custos de acomodação e alimentação. Não se pode pensar em discutir a evolução da comunidade surda no Brasil sob o ponto de vista da língua, cultura e educação sem associá-la à história do Instituto. A criação dessa escola foi o ponto de partida para educação de surdos no país e para a própria Língua Brasileira de Sinais.

2.2 - EDUCAÇÃO DE SURDOS ENTRE 1880 E A DÉCADA DE 1950: A VITÓRIA DO ORALISMO E A MEDICALIZAÇÃO DA SURDEZ NO BRASIL

Nas últimas décadas do século XIX, a educação de surdos passava por grandes transformações. No Brasil, havia apenas poucas décadas, a criação da primeira escola pública para surdos abriu uma perspectiva inédita para escolarização das pessoas com surdez. A discussão sobre qual seria o melhor método para educação desses indivíduos ganha proporção mundial em 1880 (SILVA, 2006, p. 25). Em setembro de 1880, um grupo de 182 pessoas procedentes de vários países, movidas pelo interesse em discutir os diversos modelos educacionais utilizados, a organização de suas escolas e, principalmente, o uso da linguagem oral ou da língua de sinais no ambiente educacional, reuniu-se na cidade de Milão, na Itália, para o segundo congresso de educação de surdos. A maioria dos presentes era adepta ao método oral (SOARES, 2005, p. 40). Dentre os defensores desse método, estava o célebre inventor Alexander Graham Bell, cuja mãe era surda. Ele mesmo havia sido professor de surdos e se casado com uma surda. Certamente, sua posição destacada na comunidade científica facilitava a adesão dos demais às suas ideias (SACKS, 2010, p. 34).

Nas discussões do Congresso de Milão, como passou a ser conhecido, escolhe-se a língua oral como língua de instrução nas escolas de surdos. Cabe ressaltar que as pessoas com surdez eram minoria no congresso e que, mesmo assim, a decisão não ocorreu num clima de harmonia. Soares (2005, p. 41) afirma que Edward Gallaudet, o fundador da universidade norte-americana, era um dos que instavam para que os congressistas ponderassem acerca da

impossibilidade de utilizar-se o método oral para todos os alunos. Gallaudet sugeria que o método combinado (oralidade e linguagem gestual) fosse utilizado no lugar do método oral puro⁸, como propunham seus adversários. Ele foi uma das mais contundentes forças contra o argumento dos oralistas⁹.

Não é possível, neste trabalho, discorrermos sobre os diversos fatores que podem ter influenciado a decisão daqueles que optaram pelo método oral. Uma análise pormenorizada encontramos em Silva (2006), que fornece subsídios para a reconstrução dessas razões. Podemos destacar a análise desse autor sobre a herança do pensamento de Descartes, que faz uma analogia entre o funcionamento do corpo e uma máquina. Tal analogia traduz-se mais tarde no paradigma do “homem-máquina”, aceito por filósofos e cientistas da época: “Desde o século XVII até o Congresso em Milão, a crença no paradigma homem-máquina, engendrada pela ciência moderna, vai excluindo os surdos do processo educativo e transformando-os em deficientes” (SILVA, 2006, p. 31). O mecanicismo, ou seja, a visão dos seres vivos tais quais uma máquina, composta de peças e regida por leis mecânicas, encontra terreno fértil na atuação dos partidários do método oral.

A surdez, nessa perspectiva, deixa de ser observada como uma condição biológica mediada por processos linguísticos específicos e passa a ser encarada como condição patológica. Na concepção puramente mecânica do corpo, a surdez deve ser “consertada” e o papel da escola passa a ser redirecionado para uma espécie de “enfrentamento terapêutico” da surdez visando ao melhor aproveitamento ou até à reabilitação do “órgão defeituoso”. As escolas para surdos passam a ter como seu principal objetivo fazer o surdo ouvir e falar. Alguns autores chamam esse processo de “Medicalização da Surdez”¹⁰. Silva (2006, p. 33) alerta que, em uma visão medicalizada da surdez, as salas de aula transformam-se em salas de tratamento. Professores surdos são excluídos e substituídos por profissionais ouvintes para realizar terapias auditiva e da fala. As expectativas pedagógicas relacionadas aos alunos surdos são reduzidas para uma espécie de centralização na aquisição da língua oral.

⁸ O método oral puro descrito aqui é o tipo de método oral em que qualquer tipo de gesto, expressão manual e corporal é proibido, aceitando apenas o uso da língua oral.

⁹ A expressão “oralistas” neste texto refere-se àqueles que defendem o oralismo na educação de surdos. O oralismo, ou filosofia oralista, defende a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30).

¹⁰ Silva (2006), Skliar (2010).

No Congresso de Milão, há um empenho tão intenso em validar a premissa de que a surdez poderia ser corrigida e de que o método oral¹¹ deveria ser utilizado nas escolas no lugar da língua de sinais, que a língua oral desloca-se da posição de língua utilizada para transmissão de conteúdos escolares. Seu aprendizado transforma-se no único objetivo das escolas de surdos. Em síntese, as escolas de surdos resumiram-se a um lugar cujo objetivo de sua existência era conseguir fazer com que os surdos falassem a língua oral. De fato, após 1880, o crescimento do uso do método oral em vários países é espantoso. Mas como os educadores de surdos no Brasil reagem à decisão do Congresso?

Entendemos que não há como sugerir uma análise dos efeitos do Congresso de Milão no Brasil sem que antes tentemos contextualizar a atuação do Instituto em meio às questões educacionais da época. As reformas da década de 1850 e nos anos que se seguiram, inclusive tendo a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos ocorrido nesse período, não conseguiram resolver problemas fundamentais na instrução pública (HAIDAR, 2008, p. 239). No Império, o Colégio Pedro II, criado para ser modelo de ensino, resistiu com grandes dificuldades e quase foi suplantado pela “realidade” advinda dos problemas educacionais fora dele. Encontrava-se, por fim, perdendo alunos e com dificuldades administrativas. Professores mal remunerados e descontentes, escolas privadas que, em geral, formavam mal, mas tinham como principal propaganda o “adestramento” rápido para aprovação nos exames das faculdades, formavam o quadro do ensino secundário.

No ensino primário, desde o início do século XIX predominavam as aulas públicas. Os professores ministravam aulas nas suas próprias casas a vários alunos ou ensinavam em cômodos adaptados sem condições para o funcionamento das atividades de ensino. O Ato Adicional de 1834¹² não garantiu condições melhores à educação nas províncias, pois embora houvesse descentralização administrativa garantida por lei, as dificuldades financeiras e operacionais não foram resolvidas no decreto – pelo contrário, multiplicavam-se (HAIDAR, 2008). A população brasileira chega ao final do século XIX composta por uma imensa maioria de analfabetos, sendo 85% da população em 1890 e com uma ínfima parcela dos brasileiros na escola (RIBEIRO, 1992, p. 74).

¹¹ Neste texto, as expressões “oralismo”, “filosofia oralista” e “método oral” possuem o mesmo significado.

¹² O Ato Adicional de 1834 foi um conjunto de modificações na Constituição de 1824 que alterou a relação entre o Poder Executivo e as províncias.

No Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), como então era chamado no final do século XIX, as ideias oralistas conquistam cada vez mais espaço, confirmando a tendência mundial. O relatório do professor Moura e Silva, de 1896, esclarece que, naquela época, o ensino da língua oral era prioritário ao das disciplinas escolares, constituindo-se como objetivo principal do Instituto (SOARES, 2005, p. 42). O que pode ter exercido tamanha influência de modo a produzir essa impressionante e intensa adesão ao método oral? Sem dúvidas, requereria esforços consideráveis realizar uma mudança de tal magnitude considerando que, já por anos, havia o uso da língua de sinais nas atividades da instituição, mas, ainda assim, aconteceu. Quais poderiam ter sido as razões?

Podemos afirmar que, além das discussões filosóficas e pedagógicas sobre a escolha do método, outra situação reforçava o argumento em prol da mudança. Menezes Vieira, educador de surdos no Instituto na década de 1880, em um parecer emitido no ano de 1884, esclarece.

Restituir a uma sociedade de analphabetos alguns surdos-mudos sabendo lêr e escrever de que vale e para que serve? Unicamente produzir nos pais o desgosto por verem perdido precioso capital de tempo e ao educando dar uma linguagem que poucos compreendem [...] Porque, na sociedade em que vivem, raros sabem lêr e escrever. Claro está portanto, que o único meio de restituir o surdo-mudo à sociedade é dar-lhe uma linguagem que todos compreendam, dar-lhe a linguagem articulada. (MENEZES VIEIRA, 1884, apud SOARES, 2005, p. 43)

A questão colocada por Menezes Vieira é a utilidade de se ensinar a surdos o português escrito, em meio a uma maioria de analphabetos. Isso mostra que a atuação dos defensores do oralismo não era apenas fruto da interpretação de decisões do Congresso. Parece-nos que a falta de uma orientação clara nos documentos produzidos em Milão sobre que papel a oralização teria no ensino das disciplinas fez nascer a compreensão de que a oralização constituía-se na própria “disciplina” a ser ensinada. Quando essa concepção associa-se ao pensamento demonstrado acima no parecer do professor Menezes Silva, a partir do exame dos níveis de alfabetização da sua época, encontra terreno fértil para o domínio do método oral. Soares afirma:

Quando o Dr. Menezes Vieira argumenta que é desperdício alfabetizar um surdo num país de analphabetos, porque este tipo de conhecimento não terá nenhuma aplicabilidade e, por isso, resultará em esquecimento, demonstra que a realidade nacional não lhe é desconhecida. (SOARES, 2005, p. 47)

A questão trazida à tona pelo Dr. Menezes Viera no século XIX talvez nos faça lembrar situações semelhantes em nossos dias. Nos últimos anos, o acesso de alunos surdos ao Ensino Superior vem aumentando. Será que pergunta similar não tem sido feita também por professores de surdos nas universidades? Será que existe a ideia de que é um desperdício de tempo e de recursos fornecer formação profissional para surdos? São questões que nos fazem pensar acerca dos discursos sobre a educação de surdos no século XIX e atualmente.

No século XIX, a medicalização da surdez é adotada no Instituto e, a partir das fragilidades educacionais da época, encontra um forte argumento a seu favor. No entanto, o século XX estava às portas e os pensamentos republicanos ganhavam forma na nova organização política do Brasil. Nas políticas educacionais, o terreno arado no século XIX por intelectuais como Rui Barbosa estava pronto para a atuação dos pioneiros do movimento da Escola Nova. O movimento escolanovista, que almejava um novo modelo de formação observando o aspecto intelectual, cultural e educacional do indivíduo, conseguiu exercer influência em várias regiões do país. Mas como se deu a educação de surdos nesse contexto? Passaremos a analisar se o campo da educação de surdos foi marcado pelos ideais da Escola Nova e em que proporção essa relação foi influenciada por aspectos relevantes da história do povo surdo a partir dos eventos iniciados em 1880 em Milão.

Como já citamos, as primeiras décadas do século XX marcaram o desenvolvimento de um pensamento educacional cuja principal característica era ressaltar a importância social da escola a partir de uma profunda reestruturação do ensino. As transformações existentes na sociedade da época, caracterizada pelas mudanças políticas e econômicas resultantes do crescente processo de urbanização e reorganização do trabalho, formavam o pano de fundo para a atuação dos chamados pioneiros da Escola Nova.

O movimento teve como principais representantes Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira – este último ocupando a pasta da Instrução Pública do Distrito Federal de 1931 a 1935. A gestão de Anísio Teixeira encontra um quadro bastante preocupante na educação carioca. Nunes (2000, p. 245) afirma que, mesmo existindo muitas crianças pobres nas escolas do Rio de Janeiro, os serviços educacionais eram baseados em sérias divisões sociais. A autora acrescenta que “a repetência escolar era alarmante. Havia alunos que chegavam a repetir seis vezes a primeira série”(Ibid, p. 263).

O grupo de gestão de Anísio vislumbra na escola um espaço que deve tornar-se cada vez mais democrático, e que o objetivo da educação seria formar o aluno em uma perspectiva

profissional, intelectual e cultural. Os reformadores iniciam a construção de escolas, promovem a reformulação do currículo, investem na formação de professores e na profissionalização do trabalho docente, inauguram bibliotecas, teatros escolares e uma universidade pública no Distrito Federal. Na gestão de Anísio Teixeira, uma rede de educação pública, abrangendo da educação infantil até a universidade, tinha sido criada. Nunes afirma:

Anísio concebeu a escola como espaço real no qual a criança do povo pudesse praticar uma vida melhor, livros, revistas, estudo, recreação, professores bem preparados, clareza de percepção e crítica, tenacidade de propósito. Daí sua luta pela ampliação da oferta escolar e melhoria da sua qualidade. (NUNES, 2000, p. 285)

Nesse ponto, cabe-nos perguntar se a educação de surdos no Brasil estava em harmonia com as inovações propostas pelo movimento da Escola Nova. Em 1930, inicia a gestão no ISM o Dr. Armando Paiva Lacerda, que permaneceu no cargo até 1947. Em 1934, Lacerda publica a *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo*, trabalho em que deixa clara sua concepção acerca do ensino dos surdos: a oralização. O objetivo da escolarização, na perspectiva de Armando Lacerda, é dar possibilidades ao surdo de desenvolver habilidades orais que permitam a conversação cotidiana. Os conteúdos do ensino primário ficavam subordinados à aquisição de uma determinada quantidade da linguagem oral, não havia metodologia para o ensino das disciplinas nem preocupação sistemática com a instrução. A visão clínica da surdez ocupava espaço principal nas atividades do Instituto e as terapias para treinar a acuidade do resíduo auditivo e o desenvolvimento da fala imperavam (SOARES, 2005, p. 56-68).

É digno de nota que, na gestão de Anísio, testes de naturezas diversas foram realizados sob a justificativa de controlar de forma mais eficiente o processo pedagógico estando a par de dados diagnósticos e análises cada vez mais específicas. Na visão de Anísio, encontrada em Nunes (2000, p. 356), os testes de aproveitamento escolar “tinham como alvo a identificação e a superação das dificuldades de aprendizagem presentes na escola”.

Armando Lacerda também utilizou testes no Instituto. Na sua gestão, tornou-se rotina a aplicação de testes de capacidade mental, auditiva e linguística. Qual objetivo de os alunos serem examinados? De acordo com Soares (2005, p. 58), o objetivo seria observar a inteligência, sobretudo a aptidão para a linguagem oral, e homogeneizar as classes. A avaliação linguística passa a ser encarada como essencial para bons resultados no processo de

oralização, e o resultado dessa avaliação indicava em que turma ficaria e quais estímulos o aluno receberia.

É importante perceber que, enquanto para Anísio os testes deveriam fornecer um quadro ampliado da situação, a ser usado como diagnóstico na busca por melhoria dos serviços educacionais, no ISM eles não foram suficientes para gerar os questionamentos necessários quanto à escolha do método oral, à oralização forçada dos surdos e ao distanciamento do objetivo principal da escola: ensinar. Os testes serviram apenas para reorganização dentro do modelo existente, não produziram uma crítica ao modelo de escola nem uma análise séria da relação entre a língua e a aprendizagem.

O fato de não haver, no Instituto, a priorização do ensino das disciplinas atesta a escolha pelo modelo de atendimento terapêutico. Nesse sentido, acreditamos que a direção do ISM estava indo na contramão das propostas do movimento da Escola Nova. Refletindo sobre o assunto, lembramos que, em 1896, Menezes Vieira questionava a utilidade da alfabetização de surdos num país de analfabetos. Ora, a situação educacional da população aos poucos estava mudando. Os níveis de analfabetismo haviam caído de 85% em 1890 para 75% dos adultos e 65% dos maiores de 15 anos em 1920 (RIBEIRO, 1992, 74). A partir de 1920, a alfabetização era cada vez mais necessária e ampliá-la era desejo dos educadores profissionais. O quadro que se apresentava era, sem dúvidas, diferente do final do século XIX. Em um momento tão singular, por que a direção do ISM continuou a apostar no modelo oral e persistiu em deixar para segundo plano a escolarização do surdo?

A adesão do ISM ao modelo oralista aceito a partir das deliberações do Congresso de Milão em 1880 é crescente nas décadas seguintes. Em 1911, o método oral puro foi adotado para o ensino de todos os alunos, permanecendo o método combinado (língua oral e gestualização) apenas para os alunos que por ele haviam começado (LOBO, 2008, p. 427). O Instituto chega aos anos 1930 alheio aos movimentos educacionais do seu tempo. Acreditamos que dois fatores nos ajudarão a entender a razão.

Em primeiro lugar, entendemos que a gestão de Anísio Teixeira não exerceu no ISM a mesma influência que foi sentida em outros espaços escolares. O Instituto, embora localizado no Rio de Janeiro, desde sua criação sempre esteve sob a responsabilidade do governo central. Na época das reformas de Anísio, estava subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores do Governo Federal, fora das competências administrativas da gestão do Distrito Federal e do alcance das novas políticas educacionais.

Outra razão está na concepção de escola para surdos que o modelo oralista procurava legitimar. A escola deixou de ser lócus de produção do conhecimento e transmissão de cultura para se tornar um espaço terapêutico de reabilitação. O trecho abaixo ilustra bem esse pensamento.

Enquanto a escola comum foi encarada como local para a obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, daí a sua democratização ter se tornado motivo de confronto entre os representantes das diferentes classes sociais, a escola dos surdos-mudos não foi vista da mesma maneira. (SOARES, 2005, p. 65)

A influência do Congresso de Milão é facilmente percebida ao observarmos que o método oral também marcou profundamente outra importante escola para surdos. O Instituto Santa Teresinha, localizado em Campinas, estado de São Paulo, que surgiu a partir dos esforços das religiosas da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, utilizou o método oral desde a sua criação, em 1929, até o final da década de 1990.

A visão clínica da educação de surdos estabeleceu a língua oral como a única aceitável e transformou as escolas de surdos em espaços destinados ao treino da fala, o que tornava a sala de aula algo mais próximo a um consultório de fonoaudiólogo do que a uma escola, não havendo nem mesmo a integração com a rede regular de educação. Tal situação não permitiu às escolas de surdos compartilharem do que foi conquistado pelo movimento da Escola Nova, tampouco foi possível transpor o modelo oralista, que permaneceu incólume nas décadas seguintes.

Em 1951, Ana Rimoli Faria Doria assume a direção da instituição, que passa a ser chamada de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM). Na sua gestão, o método oral passa a ser adotado oficialmente e a Libras é proibida nas salas de aula. Contudo, mesmo com a proibição, os alunos surdos continuaram a usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola (SOARES, p. 74). Em 1957, o INSM passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e uma das características do instituto a partir da gestão de Ana Rimoli é que, mesmo adotando a palavra educação no seu nome, a escolarização continuava subordinada à aquisição da língua oral.

É importante notar que grandes campanhas educacionais foram propostas pelo governo a partir da década de 1940. Em 1947, foi estabelecida a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural

(CNER). O objetivo dessas campanhas era alfabetizar a população adulta que estava fora do processo produtivo devido à falta de instrução. Em 1957, foi estabelecida a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, que tinha o INES como instituição coordenadora e fazia parte de uma ação do MEC que objetivava formação de professores e, consequentemente, ampliação ao atendimento de alunos surdos em outros estados.

As campanhas educacionais tinham objetivos distintos para ouvintes e surdos, o que nos parece bastante significativo nesse olhar sobre a educação de surdos na década de 1950. A CEAA e a CNER pretendiam ensinar a ler e escrever como formas de combate à marginalidade e como ajuste social das pessoas à margem do mercado de trabalho. Já a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro tinha o objetivo de fazer o surdo falar, sem focar na escolarização ou no ensino das disciplinas escolares. Portanto, se a solução para a marginalidade dos ouvintes era elevar a escolarização, para o surdo nem se cogitava essa alternativa, o que revela uma hierarquização nos papéis sociais que ouvintes e surdos exerciam. A ideia era que o surdo deveria ser útil e produtivo, e que isso só seria possível a partir da aquisição da língua oral (SOARES, 2005, p. 89, 91).

O Hino do Surdo, composto pela diretora Ana Rimoli e cantado na ocasião do lançamento da campanha, é bastante revelador:

Em nossa pátria queremos
 Dos surdos a redenção...
 Não mais o ensino antiquado
 Nos simples dedos das mãos;
 ... Os surdos podem falar:
 São decerto iguais a nós;
 Compreendem pelo olhar:
 Aos surdos não falta voz.

(SOARES, 2005, p. 95)

É possível, a partir do trecho “o ensino antiquado nos dedos das mãos”, fazer referência à ideia da língua gesto-visual como antiquada e sem característica redentora. Além disso, nota-se a ênfase na possibilidade de o surdo falar, sendo essa condição a que o igualava ao ouvinte. E o ter voz como pré-requisito da redenção pode ser entendido à luz dos ideais de normalização do sujeito com surdez, que marcam o período.

Importante notar que, a partir da proibição do uso de sinais, os surdos buscaram outros lugares importantes para o desenvolvimento de sua cultura e identidade. As associações surgem, então, como espaços onde a língua visual é valorizada e onde ocorre o

encontro surdo-surdo, de extrema importância na troca de experiências, valores e crenças (PERLIN, 2010, p.54). Na medida em que as escolas de surdos deixam de ser o espaço privilegiado de uso e difusão da Libras como outrora acontecia, os surdos vão se organizando nessas associações e é nos momentos de maior proibição que as primeiras delas surgem: a Associação Brasileira de Surdos-Mudos (ABSM) e a Associação de Surdos do Rio de Janeiro (ASRJ) são criadas respectivamente em 1930 e 1953, no Rio de Janeiro; a Associação de Surdos de São Paulo (ASSP) é criada em 1954; e em 1956 funda-se a Associação de Surdos de Minas Gerais (ASMG).

Percebemos que, mesmo com a proibição do uso de sinais nas escolas, a língua gesto-visual continuava sendo utilizada pelos surdos. De fato, se seu uso não foi descontinuado nos ambientes extraescolares, o modelo oral foi predominante na educação de surdos no Brasil. Entretanto, examinaremos agora como os estudos linguísticos contribuíram para um novo pensar acerca da língua de sinais e da educação dos surdos.

2.3 - AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: ENFIM, MÃOS LIVRES PARA “FALAR”

As importantes contribuições do suíço Ferdinand de Saussure para o desenvolvimento das bases da Linguística como ciência no início do século XX possibilitaram uma compreensão maior sobre a língua e a linguagem. Ele diferencia a língua da fala, alocando a primeira como produto social da mente. Saussure utiliza-se de um precursor modelo estrutural de estudo linguístico. Nesse conceito, cada unidade linguística (cada elemento) está posicionada em uma organização interna (estrutura) da língua. Em *Curso de Linguística Geral*, o autor destaca a ideia de que a língua é um sistema no qual os elementos internos obedecem a alguns princípios de funcionamento e que diferentes línguas podem ser estudadas a partir dos níveis linguísticos presentes em todas as línguas humanas, fornecendo assim as bases para a linguística descritiva ou funcionalista. Outra excelente contribuição de Saussure é a característica arbitrária das línguas naturais, pois, para ele, “o signo linguístico é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 81).

Na década de 1950, Noam Chomsky inaugura os estudos da linguística explicativa. Ou seja, deixa de descrever apenas as estruturas para se concentrar em uma abordagem da capacidade inata da linguagem nos seres humanos. Segundo Chomsky, embora não tome prontamente consciência do funcionamento dos princípios que regem uma determinada

língua, um usuário internaliza esses princípios e consegue produzir até mesmo frases que nunca havia ouvido. Dessa maneira, o autor introduz o conceito de criatividade linguística, um sistema de regras interiorizadas que cria novas frases e reconhece as que são agramaticais.

As contribuições de Saussure e de Chomsky forneceram as bases para que, em 1960, o linguista norte-americano William Stokoe, professor da universidade de Gallaudet, empreendesse um estudo pioneiro com a ASL. Ele comprovou que a estrutura da língua de sinais corresponde aos mesmos aspectos linguísticos sobre os quais as línguas orais são estruturadas. Em 1960, Stokoe publica *Sign Language Structure: An outline of the visual communication system of the American Deaf* e, em 1965, *Dictionary of American Sign Language on linguistics principles*. Nessas obras, Stokoe foi pioneiro em identificar uma estrutura, analisar os sinais nessa estrutura e procurar as partes que constituíam os sinais (QUADROS; KARNOP, 2004, p. 30).

A maior contribuição do trabalho de Stokoe é que as línguas de sinais iniciam um processo de revalorização na medida em que seu status de língua natural é assegurado. Como consequência, os estudos que se debruçam sobre a ASL aumentam consideravelmente nas décadas seguintes, impulsionando também investigações sobre as línguas de sinais em outros países. As pesquisas de Stokoe forneceram as bases teóricas mais contundentes para o progressivo retorno ao uso dos sinais, uma vez que finalmente estava traçada uma distinção entre língua e linguagem, e a língua gesto-visual posicionava-se como parte da primeira.

No Brasil, os primeiros estudos sobre a língua de sinais são creditados a Lucinda Ferreira-Brito, que iniciou suas pesquisas em 1979. Lucinda escreveu importantes artigos na década de 1980 com os resultados de sua pesquisa e foi pioneira nos estudos descritivos da LS no Brasil. Ela tratou a questão da surdez como um “problema não de ordem biológica, mas linguístico e cultural”, defendendo que as características linguísticas da língua gesto-visual são análogas às das línguas orais, diferenciando-se apenas na modalidade. Em 1995, lança *Por uma gramática da língua de sinais*, que se torna o primeiro estudo descritivo e comparativo da língua de sinais brasileira.

Em 1987, Tânia Amaro Felipe, ao fazer curso de mestrado na UFPE, foi orientada pela professora Lucinda Ferreira-Brito e, em sua dissertação, apontou para a necessidade do ensino de Libras como L1 e Português como L2 para alunos surdos, da elaboração de material adequado para ensino de surdos e para aprendizado de LS, entre outras. Em 1997, organizou o livro *Libras em Contexto* como um auxílio aos instrutores da língua para atuar em cursos

básicos. Nessa obra, a autora apresenta um sistema de notação/transcrição da Libras para auxiliar no aprendizado dos ouvintes. Mais tarde, coordenou o Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais e o Programa Nacional Interiorizando a Libras, cujo objetivo era capacitar surdos do interior como instrutores de Libras em suas regiões.

A contribuição dos estudos linguísticos acerca da Libras e os esforços da comunidade surda, que nos últimos anos havia se organizado politicamente através das diversas associações e da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), somaram-se a um discurso cada vez mais qualificado em prol da língua gesto-visual, agora produzido pelos próprios surdos, em um espaço que até então não ocupavam: a academia. Importantes líderes surdos concluíram seus doutorados em universidades públicas e tornaram possível o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda brasileira.

O reconhecimento da Libras ocorre em 24 de abril de 2002, através da lei nº. 10.436, que foi regulamentada pelo decreto nº. 5.626/2005. Essas duas peças legais tornam-se marcos fundamentais na história da educação de surdos no Brasil. A lei 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, oriunda de comunidades surdas do Brasil. Já o decreto 5.626/2005 é bastante abrangente, pois trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação do professor e do instrutor de Libras, da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa na educação das pessoas surdas. Procura defender o direito à educação das pessoas surdas em sua língua natural, busca garantir o direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e estabelece como responsabilidade do poder público o apoio ao uso e à difusão da Libras.

A partir do reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda brasileira, uma nova perspectiva apresenta-se. A questão da surdez passa a estar intimamente ligada a direitos linguísticos universais já amplamente reconhecidos e usufruídos pelas pessoas ouvintes, falantes nativos da língua portuguesa. No que tange aos surdos, o cumprimento da legislação significa a apropriação desses direitos linguísticos outrora negados. A partir de 2006, presenciamos um empolgante crescimento nas ações relacionadas à educação de surdos, tendo como cerne a Libras.

Desde 2006, a UFSC oferece o curso de graduação em Letras-Libras com as habilitações de bacharelado e licenciatura e nas modalidades presencial e a distância. Somando-se a essa oferta, o Plano Viver Sem Limites, lançado em 2011 pelo governo federal,

estabeleceu a meta de oferecer 27 cursos de Letras-Libras em todo o território nacional e 12 cursos de pedagogia bilíngue. Visando ampliar o acesso à língua de sinais também aos ouvintes, desde 2006 a Libras é disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, além de ser disciplina optativa em vários cursos de diversas instituições de Ensino Superior, públicas e privadas.

Para assegurar a capacidade técnica dos profissionais da área, foi instituído o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras – Prolibras, para vigorar por dez anos a partir de 2005. Desde então, o exame já certificou milhares de professores, instrutores e intérpretes de Libras de todos os estados brasileiros. Em 2010, foi sancionada a lei que regulamenta a profissão do Tradutor-Intérprete de Libras, versando sobre formação, atribuição da profissão e como deve ser exercida.

O reconhecimento da Libras possibilitou que direitos importantes fossem assegurados. Entretanto, a lei 10.436/2002 e o decreto 5.626/2005 foram também essenciais para o surgimento dos questionamentos apresentados na primeira seção deste trabalho e que diziam respeito à dificuldade, quando se está longe dos grandes centros urbanos, de se estabelecer políticas duradouras de educação para surdos, que respeitem suas características linguísticas e culturais. Em outras palavras, havia um descompasso entre a legislação e o que de fato acontecia na educação de surdos nas pequenas cidades do interior, e essas são questões fundamentais em nossa investigação.

Examinamos nessa seção os diversos paradigmas sob os quais a educação de surdos foi pensada no decorrer dos anos. Somando-se às contribuições das pesquisas linguísticas que possibilitaram, a partir da década de 1960, reabrir as discussões acerca da surdez no âmbito científico, os estudos culturais e da identidade ampliaram e qualificaram ainda mais esse debate. Examinaremos como isso aconteceu na próxima seção.

3 – A IMPORTÂNCIA DA CULTURA E DA IDENTIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS

Cultura é uma palavra de difícil definição, e não há uma explicação única para ela. Existe uma variedade de conceitos e valores atribuídos a esse vocábulo. É um termo frequentemente usado para se referir desde à erudição de um indivíduo até às manifestações artísticas e tradicionais, comida, bebida, práticas e comportamentos de determinado grupo social. Cultura é um conceito polissêmico e a atribuição de sentido é construída a partir daquilo que queremos definir como possuidor de cultura. Assim, quando se refere a alguém como uma pessoa de cultura, o que se tem em mente é a erudição que esse sujeito possui. Por outro lado, quando se fala, por exemplo, em cultura caipira, entende-se que se trata da tradição mantida pelo povo do interior do Sudeste brasileiro.

A origem da palavra cultura vem do latim e relaciona-se com a produção agrícola na atividade que o agricultor conscientemente exerce ao preparar e cultivar o solo. A ênfase no trabalho agrícola como atividade consciente tem a ver com esse tipo de produção como atividade exclusivamente humana. Os animais não cultivam o solo e, em todos os aspectos relacionados à manutenção de suas necessidades fisiológicas, são guiados pelo instinto. Os homens, ao contrário, manipulam a natureza, utilizam e transformam os recursos naturais para a manutenção de suas necessidades. Similarmente, a ideia de cultura que pretendemos utilizar neste trabalho relaciona-se com a transformação da natureza como característica ímpar do ser humano. Cultura, sob esse aspecto, pode ser entendida como a antítese da natureza. Ou seja, uma atividade exclusivamente humana que é produzida, não é uma característica natural ou um produto de determinismo biológico. Cultura é coletivamente produzida, é representada socialmente e estabelece-se por meio de relações de poder. Quando falamos de cultura, portanto, estamos falando de conhecimento, ideias, crenças, e das formas como esses existem na vida social (SANTOS, 2006, p. 24).

Na modernidade, a cultura é um conceito que tem papel central na explicação das relações sociais. As crenças referentes à cultura na modernidade buscavam estabelecer padrões únicos de cultura. A ideia era de centralidade a partir do enaltecimento e valorização de algumas culturas dominantes como as únicas desejáveis; às margens dessas, estariam culturas periféricas, sem importância na produção discursiva ou prática de representações sobre esse padrão ideal de cultura. Desse modo, por hierarquizar culturas entre desejáveis e não desejáveis, sendo as últimas destituídas de quaisquer características que as conferissem

importância, a cultura também passa a ser um campo de exclusão e negação em que o desejo de homogeneização daqueles encarados como “fora da norma” é o que marca as relações de poder entre os diferentes tipos de cultura. Em outras palavras, a centralidade da cultura exigia daqueles “fora da norma” que se ajustassem à cultura dominante, que negava reconhecimento às outras expressões culturais tidas como subculturas.

Para Hall (2006), uma característica da modernidade é a tentativa de se estabelecer, como base da organização social de cada Estado, culturas nacionais baseadas em princípios de unificação de línguas, identidade nacional e motivações que serviriam como fontes de significados de cultura e como sistema de representação. “Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59). Nesse sentido, as culturas nacionais são uma construção discursiva que funcionam pelo exercício do poder que objetiva uma aparência de unidade embora, em sua constituição interna, sejam por vezes fragmentadas em diferenças linguísticas e étnicas.

Na seção anterior deste trabalho, discutimos como os surdos historicamente foram postos de lado em relação à cultura majoritária. Em diversos aspectos, estavam à margem da cultura nacional, fosse devido a questões linguísticas envolvidas em se usar uma língua gesto-visual – comumente vista como uma forma de comunicação deficiente e inferior à língua oral, pelos estereótipos associados à surdez –, ou também devido aos rótulos de incapacidade atribuídos à visão medicalizada da surdez. A cultura surda, desse modo, não foi apenas tratada como uma subcultura ou uma cultura minoritária, mas como uma cultura patológica e deficiente, à qual nada de positivo estivesse relacionado, sem que houvesse nenhuma virtude em pertencer a ela.

A modernidade procurou unificar e centralizar todas as culturas. Gerou metanarrativas que, na realidade se constituíram em explicações totalizadoras e globais que acabaram por gerar indiferença e indiferenciação, discriminação e opressão. Isso produziu a exaltação das culturas centrais e o desprezo pelas culturas periféricas. (SÁ, 2010, p. 47)

Se por um lado “cultura”, a partir da ótica da modernidade, significou a definição das culturas dominantes e o desejo de homogeneização e normalização cultural, o que deixou os surdos e sua produção cultural em uma posição marginal, foi a partir das teorias pós-modernas

que a cultura surda passou a ser objeto de atenção e tornou-se parte essencial dos chamados Estudos Surdos¹³.

Os estudos culturais de origem inglesa interessaram-se pelos grupos sociais historicamente vistos como à margem da sociedade. Esses grupos marginais, cujas práticas e representações sociais até então não estavam presentes no interesse acadêmico, passam a ser considerados como possuidores de uma importante contribuição para as ciências sociais. O foco deixa de ser a procura por uma objetividade cultural totalizante e global para o entendimento de como todas as culturas, mesmo as encaradas como subculturas ou culturas minoritárias, produzem sentidos diversos a partir de suas relações sociais. O que estava sendo posto era analisar esses grupos de uma forma mais ampla, como se fosse possível adentrar uma camada mais profunda das suas práticas sociais. A ideia era entender como a subjetividade desse grupo acontecia, o que corresponde aos principais objetos de análise dos estudos culturais, que são a subjetividade e as identidades individuais e coletivas (SÁ, 2010, p. 51).

Assim, ao tratar sobre cultura sob a perspectiva da pós-modernidade, precisamos ser cuidadosos quanto aos conceitos totalizantes de uma cultura nacional que se posiciona como central e que se torna o modelo cultural a ser almejado. A contribuição que os estudos culturais e as teorias pós-modernas ofereceram-nos sobre as culturas minoritárias ajudam-nos a perceber a existência de uma cultura surda e a considerá-la a partir de uma perspectiva multicultural.

Diversos autores falam sobre cultura surda, como Quadros (2003), Santana (2007), Strobel (2008), Sá (2010) e Gesser (2012). Acreditamos relevante observar o que alguns entre esses pensam acerca de cultura surda. Para Karin Strobel, autora surda, cultura surda é:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24)

Para Quadros:

¹³ Para Skliar, “os Estudos Surdos podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade, definem uma particular apropriação [...] com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos” (SKLIAR, 2010, p. 30).

Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. (QUADROS, 2003, p. 86)

Nídia Limeira de Sá, no texto intitulado *Cultura, Poder e Educação de Surdos*, refere-se à cultura como:

[...] um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem dos juízos de valor, da arte, das motivações etc., gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade etc. Os elementos culturais constituem a mediação simbólica que torna possível a vida em comum. (SÁ, 2010, p. 108)

Não pretendemos aqui fazer uma síntese do que entendemos por cultura surda, mas nota-se, nesses autores, que os traços mais marcantes da cultura surda são a língua de sinais e as características visuais pelas quais os surdos constroem sua subjetividade. É como Perlin nos lembra: “Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (PERLIN, 2010, p. 54). Na literatura acerca dos surdos, é recorrente a reafirmação da existência de uma cultura surda. Acreditamos que isso ocorra devido à situação de negação pela qual os surdos historicamente passaram. No capítulo anterior, observamos como os alunos, já nas primeiras escolas de surdos, a partir das relações sociais desenvolvidas no interior e no entorno delas, produziram cultura e representações sociais acerca da surdez que possibilitaram a vida em comunidade e favoreceram a sensação de pertencimento a um povo. Esses lugares foram essenciais para transmissão de cultura entre surdos que utilizavam a língua gesto-visual. Todavia, as mudanças no interior dessas escolas, que as transformaram em espaços terapêuticos de treino da fala, contribuíram para que a cultura surda fosse encarada como uma subcultura. Nessa situação, a reafirmação da existência da cultura torna-se essencial para a discussão acerca da educação de surdos e do papel da escola de surdos na constituição desses sujeitos.

Os surdos, impedidos de acessar a língua da cultura dominante, constituem uma minoria linguística e cultural, na maioria das vezes dentro de seu próprio lar. Sabemos que a maior parte dos surdos nasce em família de ouvintes e são impossibilitados, desde cedo, a compartilhar com plenitude da cultura majoritária. Como muitos não têm acesso a fontes de cultura surda quando crianças, sofrem com a falta de uma comunicação eficaz para que exista transmissão de cultura. É evidente até a falta de participação do filho surdo em atividades que,

para os outros membros da família, são corriqueiras. É por isso que muitos relatos acerca de surdos que nascem em famílias ouvintes destacam uma condição de estranhamento ou de ser estrangeiro em sua própria casa. Uma mãe, entrevistada para este trabalho, narra como percebia, no filho surdo, sentimentos em relação a isso.

Eu achava que ele se sentia triste, na vida e dentro de casa mesmo. Ele via, em tempo de festa, tudo animado e ele ficava ali pensando. Uma [filha] comprava uma roupa, outro comprava outra e ele só comprava uma coisa se fosse comigo, ele via os outros todos fazendo, mas ele só ia se fosse comigo e ficava ali, eu achava ele uma pessoa triste, ele se via assim. (Mãe 2)

Por isso é muito importante o encontro surdo-surdo na construção de uma identidade em comum aos sujeitos surdos (PERLIN, 2010, p. 54). O surdo precisa encontrar em outro sujeito surdo características em comum que forneçam significado e possibilitem o despertar para a construção da identidade cultural da sua surdez. A procura desse outro tem a ver com o que Sá explicita no sentido de pertencimento a um grupo: “a definição da surdez pelos surdos passa muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz 'menos' (ou 'menores') que os indivíduos ouvintes” (SÁ, 2010, p. 64).

Quais são, então, os traços marcantes dessa cultura? Strobel (2008) chama a atenção para alguns artefatos culturais da cultura surda. Segundo a autora, o conceito de artefatos nos estudos culturais “não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que, na cultura, constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008, p. 37). Assim, entendemos que artefatos culturais englobam produção material e imaterial e remetem a práticas e subjetividades. Em seu texto, a autora destaca a existência de artefatos culturais de experiência visual, os linguísticos, familiares, da literatura surda, da vida social e esportiva, de artes visuais, os políticos e de materiais.

Os artefatos culturais de experiência visual dizem respeito à forma visual como os surdos percebem o mundo e interagem nele. Os artefatos culturais linguísticos referem-se à língua gesto-visual como principal ferramenta para aquisição de conhecimentos e como língua que capta a experiência visual dos sujeitos surdos. Artefatos culturais familiares dizem respeito a como o nascimento de um filho surdo em família surda permite que bem cedo exista o contato com artefatos culturais dos surdos, sendo positivo o leque de informações e conhecimentos que essa relação propicia. Já os artefatos culturais de literatura surda têm a ver com a produção literária em diferentes gêneros, como poesias, piadas, literatura infantil, contos etc. Essas são histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa (KARNOP, 1989, p. 102 apud STROBEL, 2008). Nos artefatos

culturais de vida social e esportiva, estão os acontecimentos culturais e esportivos do povo surdo. São, por exemplo, os campeonatos e olimpíadas de surdos, os concursos de misses surdas e as festas nas associações. Artefatos culturais de artes visuais incluem artes plásticas e cênicas com ênfase no sentido visual que sintetizam as histórias, a subjetividade e a cultura dos surdos. Os artefatos culturais políticos consistem em diversos movimentos e lutas do povo surdo pelos seus direitos e englobam associações, federações os movimentos surdos e suas lutas. Os artefatos culturais materiais são as diversas ferramentas usadas pelos surdos na acessibilidade (STROBEL, 2008).

Entretanto, quando tratamos de cultura surda e dos muitos artefatos que são expressão dessa cultura, não pretendemos anular as experiências das quais sujeitos surdos podem usufruir a partir de situações em zonas fronteiriças de contato com a cultura majoritária. Não podemos esquecer que, na experiência multicultural que defendemos, não deve haver subordinação entre culturas, assim como também não é aceitável a rejeição ou repulsa de elementos culturais externos. O multiculturalismo crítico, pelo qual advogamos neste texto, propõe a tolerância e o espírito de solidariedade. Obviamente, não fecha os olhos à existência de embates e conflitos, mas acredita que o diálogo deve prevalecer entre as diferentes culturas para o benefício mútuo (SÁ, 2010, p. 55).

Nesse ambiente multicultural, sem haver hierarquizações, ambas as culturas possuem características desejáveis. As trocas entre elas, portanto, devem ser encaradas de forma positiva, pois produzem o enriquecimento cultural de surdos e ouvintes. A cultura surda não existe em oposição à cultura ouvinte. Seria desastroso negar as zonas de influência e pensar que a cultura surda “pura” é composta por uma única cultura homogênea e ideal e, portanto, em oposição à dos ouvintes.

Há uma miríade de características que compõem as culturas de um indivíduo, e o risco está quando se nega a coexistência contraditória das formas mescladas e híbridas entre as culturas surdas e todas as outras com as quais esses indivíduos estão em contato. (GESSER, 2012, p. 98)

Segundo Gesser (2009), ao falarmos que os surdos têm uma cultura, precisamos lembrar das condições de produção desse discurso. A expressão “própria” muitas vezes acompanha a declaração de que o surdo tem cultura, de modo que é corriqueiro dizer que “o surdo tem uma cultura própria”. A ideia que se tem é de que essa cultura está pronta, é algo já formatado e todos os surdos compartilham dela da mesma forma. Gesser nos ajuda a ver que

isso faz parte dos instrumentos de defesa que os grupos minoritários usam em relação ao colonizador.

“Cultura própria” sugere a ideia de um grupo que precisa se distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade e a única forma de obter coesão é criada a partir de uma “pseudo” uniformidade coletiva. Em grande medida funciona como “sobrevivência cultural” entre os excluídos e desprovidos, portanto, de poder e voz. (GESSER, 2009, p. 53)

Desse modo, há diversidade na cultura surda, tal como existe em qualquer grupo cultural na sociedade da pós-modernidade. Se pensássemos em apenas uma espécie de cultura surda, onde se encaixariam os outros elementos que compõem a identidade e a cultura desse povo, como a etnia, o gênero, a classe social e a religião? O que dizer dos surdos do interior? E dos surdos que não utilizam plenamente a língua de sinais? Essa complexidade na constituição cultural de um povo ajuda-nos a enxergar a cultura e a identidade surda como algo plural e que está em constante transformação.

Mas o que dizer da identidade? A identidade de um indivíduo é definida a partir da alteridade e ocorre por meio das representações. A identidade do homem na modernidade era fixa e acompanhava-o por toda a vida. Era dada como acabada e estável. Nas teorias pós-modernas, as identidades são ressignificadas e, a partir disso, há uma descentralização do sujeito.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (HALL, 2006, p.12).

Isso quer dizer que não há mais uma identidade fixa, essencial e permanente. O homem constrói sua identidade durante sua existência e ela varia de acordo com o modo como o sujeito é interpelado. O que ocorre é que não há mais uma só identidade, mas múltiplas identidades.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2006, p. 38)

Na questão dos surdos, a perspectiva da existência de múltiplas identidades, conforme trazido à tona por Hall, também foi abordada por Perlin (2010), que acredita que a cultura majoritária não é a fonte de identidade cultural. Os surdos, para a autora, constroem

sua identidade a partir da aproximação com o outro igual, identidades, diga-se de passagem, que são sujeitas a fragmentações impostas pelo ouvintismo (PERLIN, 2010, p. 53).

Perlin destaca algumas identidades surdas mais marcantes. A identidade surda completa é aquela relacionada a surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita e que, por isso, recriam a cultura visual. A identidade surda de transição diz respeito aos surdos que foram mantidos sob experiência ouvinte e que se encontram em uma transição (passagem) para a comunidade surda. Identidade surda híbrida diz respeito a sujeitos que nasceram ouvintes e que mais tarde tornaram-se surdos, de modo que acontece o uso de identidades diferentes em diferentes contextos. Identidade surda incompleta refere-se a surdos que viveram sob a ideologia ouvintista muito marcante e não conseguem desenvolver identidade surda completa. Identidade surda flutuante acontece quando o sujeito surdo vive sob influência ouvintista e isso dita seu comportamento e aprendizado. Um sujeito com identidade surda política destaca-se na militância, toma consciência do ser surdo e exige que suas características peculiares relacionadas com as experiências visuais sejam respeitadas (PERLIN, 2010).

Aceitar a existência da cultura e da identidade surdas entendendo-as não como algo monolítico, universal, mas como construções sociais complexas, ricas em diversidade e de diversas constituições deve ajudar-nos a compreender também as especificidades das pessoas com surdez. É verdade que a língua de sinais desempenha papel importante para constituição da cultura e da identidade dos surdos. Ainda hoje, porém, existem escolas que desconsideram a língua gesto-visual, garantida por lei. Na primeira seção deste trabalho, discutimos brevemente como essas escolas desrespeitam condições essenciais para que haja aprendizado eficaz. Para que haja aprendizado eficaz, além de promover a valorização da língua de sinais, a escola deve reconhecer e definir como norte a cultura surda e a característica multicultural e bilíngue dos surdos na elaboração de qualquer política educacional para eles. A cultura majoritária transmite-se por meio de canais orais/auditivos que, para os surdos, são inacessíveis de forma natural. A língua que pode ser visualmente assimilada e que faz parte de sua cultura é a Libras. O surdo, como sujeito bilíngue e multicultural, deve ter acesso aos elementos da cultura majoritária, mas não lhe pode ser negado o direito de desenvolver-se pessoalmente e academicamente em sua própria cultura.

Mas que dizer dos surdos no sertão? Na próxima seção analisaremos o espaço elegido como lócus desse trabalho. Veremos como a atuação do pioneiro em produção

energética no São Francisco ressignificou as relações econômicas e sociais no sertão alagoano. Examinaremos também o sertão como categoria essencial para entendermos a educação de surdos em Delmiro Gouveia.

4 – DELMIRO GOUVEIA: O HOMEM, A CIDADE E A EDUCAÇÃO

“Sertão é isso: O senhor empurra pra trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados”. Grande Sertão Veredas – José Guimarães Rosa.

A chaminé da centenária fábrica serve de testemunha de um projeto ambicioso. É possível vê-la de vários pontos da cidade. Quando o ensurdecedor apito avisa a hora da troca de turno, centenas de pessoas passam apressadamente pelos portões. A cena repete-se todos os dias, o som dele pode ser ouvido claramente pelas redondezas, persistindo até os dias atuais como espécie de relógio para os moradores mais antigos, que ainda orientam seus afazeres pelo apito da fábrica. Dessa maneira, na cidade de Delmiro Gouveia, sertão de Alagoas, a fábrica, a cidade e as pessoas reencenam diariamente uma história iniciada há 112 anos. Uma história de pioneirismo em vários campos, inclusive no que diz respeito à educação.

O município de Delmiro Gouveia possui a extensão territorial de 608,491 km² e faz divisa com a cidade de Paulo Afonso, no estado da Bahia, com Jatobá, em Pernambuco, Canindé do São Francisco, em Sergipe, e com os municípios alagoanos de Água Branca, Pariconha e Olho D'Água do Casado. Assim, distingue-se dos demais municípios alagoanos por ser o único que, ao mesmo tempo, faz divisa com três outros estados, possuindo como marco divisório o rio São Francisco. De acordo com o censo do IBGE de 2010, a população do município era de 48.096 habitantes e a estimativa projetada para o ano de 2014 era de 51.349 habitantes.

No povoamento onde se iniciou o município, havia muitas rochas, de modo que aquela localidade passou a ser conhecida como “Pedra”. Em 1954, o município emancipou-se e recebeu o nome de Delmiro Gouveia. Entretanto, quem foi Delmiro Gouveia? Na primeira parte dessa seção apresentamos um resumo biográfico de Delmiro Augusto da Cruz Gouveia. Discutiremos, a seguir, como sua influência ressignificou as estruturas econômicas e sociais daquele espaço, inclusive com repercussão nas questões educacionais de sua época e nos anos posteriores. Propomos também um debate sobre o sertão brasileiro, categoria indispensável para a análise da atuação de Delmiro Gouveia, mas igualmente essencial para o entendimento do espaço elegido como lócus neste trabalho, possibilitando ampliar a compreensão da educação de surdos no sertão alagoano.

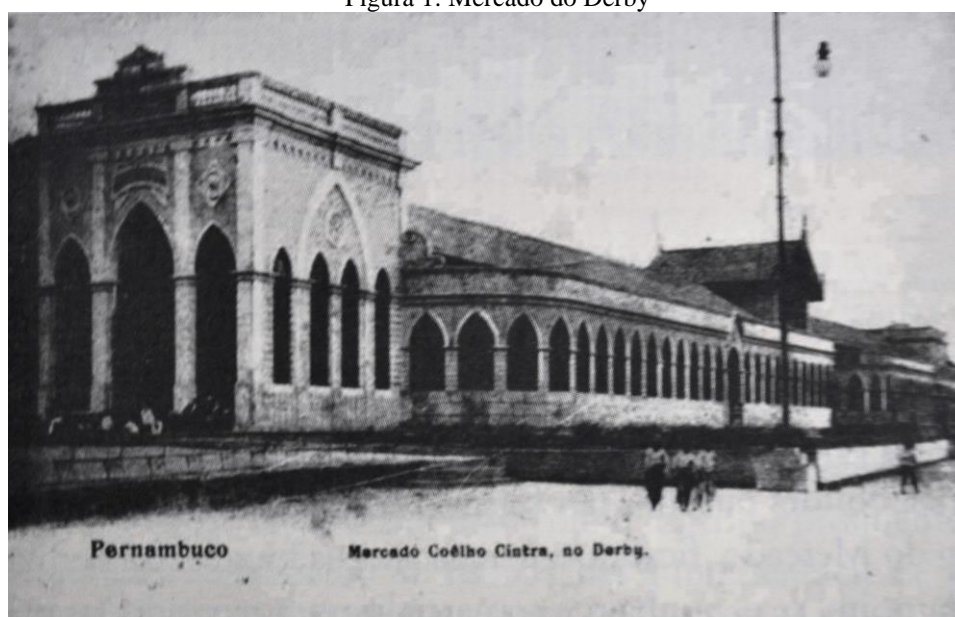
Delmiro Augusto da Cruz Gouveia nasceu de um relacionamento extraconjugal entre o major Delmiro Porfirio de Farias e Leonila Flora da Cruz Gouveia em 1863, em Ipu, no

Ceará. Alguns anos depois, seu pai alista-se como combatente na guerra do Paraguai, onde é morto em batalha, deixando Leonila Flora, Delmiro Gouveia e Maria Augusta, sua irmã mais velha, desamparados. Embora Leonila fosse filha de um senhor de engenho na Paraíba, não participa da herança do pai por ser fruto de uma união não oficial. Então, muda-se com os dois filhos para Pernambuco e, depois, passa a ter uma relação conjugal com o promotor público José Vicente Meira de Vasconcelos, que assume a responsabilidade pelos enteados e cuida deles até mesmo após a morte de Leonila, em 1877.

Aos 15 anos, Delmiro Gouveia sai da casa do padrasto com objetivo de construir sua própria vida. Nos vários empregos em que trabalhou, foi bem-sucedido e mostrou ser perspicaz nos negócios. Percebe a possibilidade de fazer riqueza a partir da compra de pele de animais no interior e venda nos centros urbanos, obtendo uma considerável margem de lucro. Em 1883, aos vinte anos, já era evidente a capacidade de fazer fortuna como homem de negócios. Nos anos seguintes, ao ampliar seus limites de comercialização por meio da exportação das peles vindas dos rincões do sertão nordestino, adquiriu um palacete no Recife, onde morava. Era alfabetizado, mas não havia prosseguido nos estudos para além das “primeiras letras”. Sua fortuna, porém, conferiu-lhe uma posição destacada na sociedade recifense, de modo que, em seu círculo de amizades, figuravam políticos, artistas e a alta sociedade pernambucana do século XIX, os quais eram presença constante nos saraus e recepções oferecidas na residência do rico anfitrião.

Entre os feitos comerciais mais importantes de Delmiro, destaca-se o Mercado do Derby. Quando foi inaugurado, em 1899 no Recife, o Derby não era apenas um mercado, mas um centro comercial e de lazer com 264 boxes e iluminação elétrica. Nele era possível comprar gêneros alimentícios com preços significativamente menores do que em outros varejistas com o diferencial de também poder se divertir nos carrosséis, teatros e outras atividades de lazer que funcionavam até tarde da noite. Alguns sugerem que Delmiro Gouveia é o pioneiro brasileiro no ramo de supermercado, antecipando um conceito que somente viria a se popularizar no país na década de 1950. Entretanto, no ano de 1900, a oposição dos comerciantes varejistas que se sentiram prejudicados pela concorrência dos preços e das comodidades do mercado, somada aos desastros ocorridos com grupos políticos pernambucanos hostis a Delmiro, culminam com o incêndio do mercado do Derby e a prisão de seu dono no mesmo dia. Ele não ficou muito tempo preso, pois foi posto em liberdade no dia seguinte, por meio de um habeas corpus (NASCIMENTO, 2014, p. 60). O Derby, em cinzas e escombros, era a representação ocular da derrota comercial de Delmiro.

Figura 1: Mercado do Derby



Fonte: Acervo do Museu Regional Delmiro Gouveia

Após ter perdido seu empreendimento comercial mais importante, Delmiro parte para a atividade industrial e, como experiência inicial, compra a Usina Beltrão, localizada entre as cidades de Recife e Olinda. Entretanto, os senhores de engenho pernambucanos, pressionados pelos poderes políticos estaduais que se opunham a Delmiro, não forneceram matéria prima para a usina. O objetivo também era destruir o empreendimento, pois a atividade principal da usina seria o refino do açúcar bruto e, sem matéria prima para refinar, o fracasso estava decretado. Delmiro sofre, assim, a segunda derrota empresarial, dessa vez na indústria.

Em 1902, Delmiro Gouveia envolve-se com uma jovem menor de idade que possivelmente era filha de um dos seus maiores desafetos: Sigismundo Gonçalves, governador de Pernambuco. A partir do ocorrido, uma ordem de prisão é emitida. Para evitar problemas com a justiça pernambucana, Delmiro e essa moça, que se chamava Eulina, fogem para Alagoas e passam a morar no município de Água Branca, em 1903. O clima político favorável com o governo estadual alagoano e as alianças com as oligarquias locais possibilitam recomeçar o negócio de peles. Delmiro passa a morar no vilarejo de Pedra, nessa época subordinado ao município de Água Branca. A razão para Delmiro ter se fixado em Pedra pode ser o fato de o povoado ter se desenvolvido às margens da estação ferroviária da Great-Western, na linha de ferro que ligava a cidade de Piranhas, em Alagoas, um importante porto fluvial regional, a Jatobá, em Pernambuco. Em 1909, Delmiro era novamente o maior comerciante de peles do Nordeste brasileiro (NASCIMENTO, 2014, p. 69). Essa posição

possibilitou acumular capital financeiro e político para realizar as obras pelas quais é mais lembrado.

Figura 2: Delmiro Augusto da Cruz Gouveia



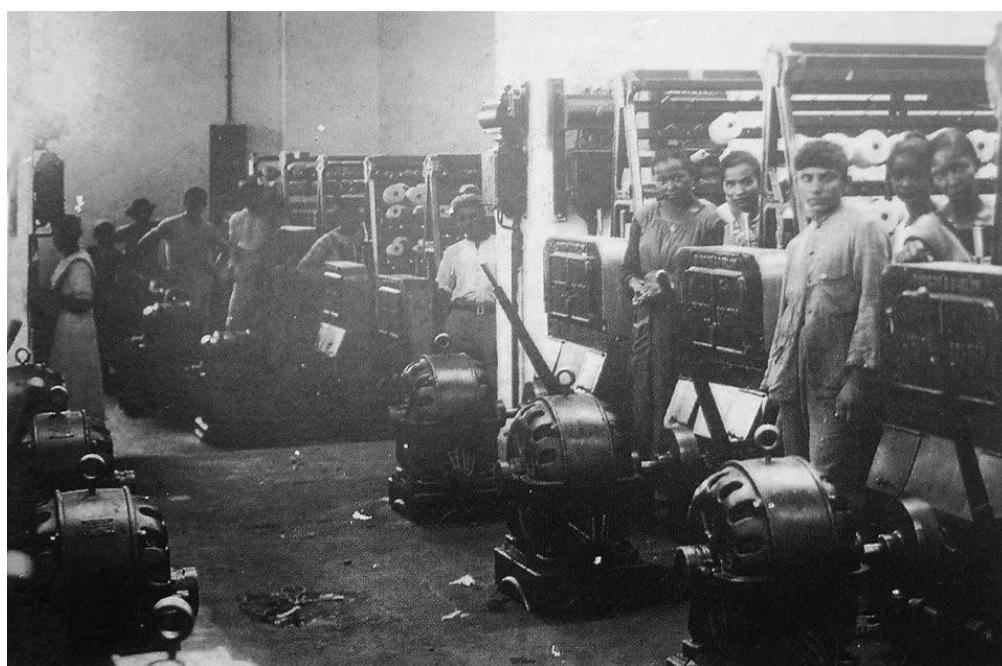
Fonte: Acervo do Museu Regional Delmiro Gouveia

A possibilidade de produção energética em alguns trechos do Rio São Francisco já era conhecida havia alguns anos. Entretanto, a partir de uma série de concessões públicas e isenção de impostos estaduais, foi Delmiro quem iniciou a construção de uma usina com o objetivo de aproveitar esse potencial na altura da cachoeira de Paulo Afonso. Em 1913, ele inaugura a Usina Hidroelétrica de Angiquinho, almejando vender energia para o Recife e outras capitais. Embora a venda de energia nunca se tornasse viável, a energia produzida em Angiquinho logo seria fundamental ali mesmo na Pedra. Em 1914, Delmiro inicia o núcleo fabril da Fábrica da Pedra, que tinha o nome comercial de Companhia Agro Fabril Mercantil, e constrói a Vila Operária da Pedra, dando início à urbanização e povoação da localidade.

A construção desses empreendimentos numa localidade até então despovoad e numa região de difícil obtenção de renda trouxe uma contingente cada vez maior de pessoas à Pedra, à procura de emprego e de melhores condições de vida. Primeiro chegaram os trabalhadores para construção da usina e da fábrica; depois, bastante mão de obra foi necessária para o empreendimento funcionar. Ao mesmo tempo, iniciava-se um processo de

ligação da Pedra com outros lugares e, para isso, 520 km de estradas foram construídas em várias direções, até Palmeira dos Índios em Alagoas e Garanhuns em Pernambuco. Entretanto, também nos chamam a atenção as relações sociais que passam a ser ressignificadas a partir da transformação daquelas terras despovoadas em uma comunidade fabril, que tinha Delmiro Gouveia como idealizador, mantenedor e diretor, e que atraía do semiárido nordestino pessoas de toda sorte. Pedra, naquela ocasião, já contava com uma população considerável, “no período de maior movimento chegando a existir 2000 operários dia e noite de segunda a sábado” (SANTOS, 1947, p. 34).

Figura 3: Interior da Fábrica da Pedra na década de 1910



Fonte: Acervo do Museu Regional Delmiro Gouveia

A Fábrica da Pedra alcança notoriedade na produção e comercialização de linhas de costura, concorrendo com as principais marcas do mercado mundial: A Colt's de Londres e o grupo escocês Coats, representado pela Machine Cottons. Ao passo que a Primeira Guerra Mundial dificultava o acesso dos produtos ingleses a diversos mercados internacionais, incluindo o sul americano, as linhas fabricadas na Pedra abasteceram o mercado nacional e foram exportadas a diversos países em todo o continente.

A preocupação com a melhoria da qualidade dos produtos e dos procedimentos na fábrica possibilitou aumento da produção, o que exigiu uma estratégia maior de comercialização. O faturamento cresceu a partir da conquista de novos mercados internacionais e incomodou as multinacionais estrangeiras. Delmiro enfrentou dificuldades,

causadas pelos concorrentes, para efetuar a distribuição e comercialização nesses mercados. Mesmo assim, o faturamento da fábrica em 1917 foi de impressionantes 27 milhões de dólares em valores atuais (GONÇALVES, 2010, p. 304-305).

Figura 4: Anúncio da linha da marca Estrella, produzida na Fábrica da Pedra



Fonte: Acervo do Museu Regional Delmiro Gouveia

Entretanto, em 10 de outubro de 1917, Delmiro é alvejado por dois tiros enquanto lia jornal à noite na varanda de seu chalé, não resiste aos ferimentos e morre às 20h40min. Após sua morte, o controle da indústria e da Vila Operária fica sob a responsabilidade de seus sócios até 1926, quando eles decidem pela venda da fábrica.

Mas, sob o domínio de Delmiro, como funcionavam a Vila Operária da Pedra e a fábrica? Quem eram as pessoas que viviam ali e sob quais condições? Para acomodar a expressiva quantidade de operários e suas famílias, Delmiro cercou com arame farpado suas terras próximas à estação ferroviária da Pedra e construiu 258 casas de alvenaria, além das instalações industriais e de vários outros prédios. Na Vila Operária da Pedra havia padaria, mercearia, farmácia, escolas, centro médico e odontológico, espaços de lazer, carrossel, cinema e fábrica de gelo. O espaço sob o domínio de Delmiro era chamado de “dentro do arame” e a parte do vilarejo de Pedra sobre a qual ele não exercia controle era chamada de “fora do arame”. Dentro do arame, o dia a dia era intensamente controlado. Os operários solteiros viviam fora do arame e só era possível visitar uma família dentro da vila se fosse noivo de alguma moça da casa.

Cada residência ocupava uma área aproximada de 300 metros quadrados, sendo 120 m² de construção, com ampla sala, dois quartos e cozinha, além

de 180m² de quintal. Dispunham de sanitários com fossas sépticas, cujo esgoto era periodicamente transferido, através de uma bomba manual, para tonéis de ferro adaptados em carroças e puxados por juntas de boi. Funcionários treinados, também responsáveis pela coleta do lixo e varrição das ruas, transportavam todo o esgoto e lixo coletado para ser descartado em aterro sanitário, no campo, fora do núcleo. (GONÇALVES, 2010, p. 271)

As casas foram construídas paralelas umas às outras, nos dois lados da rua, e era ordenado que mantivessem as portas e janelas abertas para que, mesmo a partir da rua, pudesse ser visto o que acontecia no interior delas, e se a ordem de manter a limpeza estava sendo obedecida. Dentro do arame, foi instalada uma agência de correios e telégrafo. Havia médico e farmacêutico, mantidos pela empresa, em regime integral. Também existia uma rede interna de telefone que interligava todos os departamentos e estendia-se até a usina na cachoeira de Paulo Afonso, a 24 km de distância (GONÇALVES, 2010, p. 270).

A fábrica funcionava de segunda a sábado em três turnos. Apenas nos sábados, finalizava as atividades às 18h. Domingo era folga para todos, era dia de receber o pagamento, dia da feira e do lazer. Os operários recebiam até as 11 horas da manhã e, logo após o pagamento encerrar, a feira era montada. Alguns itens eram proibidos, como bebida alcoólica e tabaco. Os preços dos itens alimentícios eram rigorosamente controlados por Delmiro, que não permitia que feirantes extorquissem os moradores. O lazer era regado e acontecia dentro do arame depois de terminada a feira. Podia-se ir ao cinema, andar no carrossel, jogar futebol. Delmiro montou uma banda com operários e oferecia a eles um adicional de 10% no salário e uma pequena redução nas horas de trabalho diário para ensaiar.

Figura 5: Uma das ruas da Vila Operária



Fonte: Acervo do Museu Regional Delmiro Gouveia

Muitos visitantes mostraram-se bastante admirados com o que observavam em Pedra. A razão dessa admiração por parte dos observadores que visitavam Pedra nos anos em que Delmiro estava à frente da Companhia Agro Fabril e da Vila Operária relacionava-se, em grande parte, com o papel atribuído a ele como redentor de uma população considerada atrasada e incivilizada. Entretanto, as representações acerca do sertão, sobre as quais esses cronistas basearam suas análises das relações sociais existentes em Pedra, foram construídas bem antes dessas visitas. Examinemos, então, como tais representações, elaboradas por intelectuais dos centros urbanos brasileiros do século XIX e do começo do século XX, ajudam-nos a entender a Pedra nos dias de Delmiro e após essa época.

4.1 - "GRANDE SERTÃO: VEREDAS"

Uma pergunta, fundamental a essa altura, merece ser respondida: o que é o Sertão? Diversos autores apresentam possibilidades de etimologia da palavra. Para Amado (1995) e Lima (2013), que em seus textos sintetizam algumas dessas possibilidades, a mais usual é que a expressão seria uma corruptela da palavra “desertão” e referiria-se a terras despovoadas no interior. Outra possibilidade é que derivasse da palavra latina *sertanum*, que dizia respeito a trançado, emaranhado, e que nesse contexto poderia ser aplicada a mata fechada e vegetação densa. É possível também que tenha surgido de outra expressão latina, *desertanum*, o lugar desconhecido e distante para onde fugiria o desertor (AMADO, 1995, p. 147). Outra interpretação baseia-se no termo angolano *mulcetão*, a lusificação de *muchítum*, expressão em kimbundu para designar mata (LIMA, 2013, p. 22). Posto que, desde o século XVI, o kimbundu é uma das línguas africanas que mais exerceram influência sobre o português, essa hipótese é também bastante coerente.

A partir do século XIV, a expressão grafada como “sertão” ou “certão” passa a ser usada pelos portugueses inclusive quando tratavam de áreas que estavam localizadas em Portugal, mas distantes de Lisboa (AMADO, 1995, p. 147). Assim, a expressão sertão foi usual em Portugal pelo menos dois séculos antes de ser empregada nas colônias. No Brasil colonial, é empregada desde cedo para designar os lugares onde não havia presença dos portugueses. Ou seja, antes de significar um conceito geográfico toponímico, sertão designava as áreas ainda não conquistadas, o que, em alguns casos, poderia referir-se até mesmo a pequenas distâncias em relação ao espaço preenchido por aqueles que designavam o espaço do outro, o desconhecido, como sertão. No processo de colonização do Brasil, a fixação dos

europeus na costa, lugar elegido para fundar suas cidades desde as primeiras vilas e onde estabeleceram o núcleo das ações administrativas no território, possibilitou a construção, a partir do litoral, de conceitos para “sertão”. Segundo Mäder, o imaginário dos colonizadores portugueses contribuiu para a construção das primeiras representações acerca de uma oposição entre sertão e litoral. Para a autora, era através dessas construções da imagem do sertão que se ordenava o espaço de modo a produzir a própria Região Colonial (MÄDER, 1995, p. 96). Ela esclarece que a construção do espaço colonial não foi apenas ação de natureza política, econômica e mercantil, mas constituiu-se também como produto de uma utensilagem mental presente naqueles protagonistas e utilizado ao elaborar conceitos acerca do espaço onde se encontravam, em oposição aos desconhecidos. De modo que:

A Região Colonial é, assim, “o cheio”, o espaço que está preenchido pela colonização. Constitui-se no mundo da ordem, estabelecida por duas instâncias de poder: a Igreja e o Estado. Em oposição à Região Colonial está o sertão – o território do vazio, o domínio do desconhecido, o espaço ainda não preenchido pela colonização. É, por isso, o mundo da desordem, domínio da barbárie, da selvageria, do diabo. (MÄDER, 1995, p. 13)

Percebemos, então, como o binômio sertão/litoral, no período do Brasil colônia, é permeado por representações negativas do sertão. E, nessa oposição, em que o sertão constitui-se como espaço da barbárie, o juízo de valor não é dado prioritariamente pelo que ele é, mas pelo que não é: o espaço da ordem colonial.

A categoria sertão em oposição aos espaços civilizados permeou toda uma tradição de caracterização dos lugares situados fora dos domínios coloniais. O sertão brasileiro foi uma categoria construída a partir da colonização e nos espaços preenchidos pelo colonizador, ou seja, o sertão foi construído a partir do litoral. Porém, é importante notar, nas diversas construções acerca do espaço brasileiro, como os integrantes do par sertão/litoral por vezes assumem significados distintos. Por exemplo, Nísia Trindade Lima discute, no livro intitulado *Um sertão chamado Brasil*, a relação entre sertão e litoral atentando para duas versões de interpretação do sertão. A primeira versão considera-o como espaço da barbárie, enquanto, para a outra, sertão é o lugar onde se desenvolve a autêntica nacionalidade, uma espécie de essência do que é ser brasileiro. (LIMA, 2013, p. 50)

Pensar o espaço nacional assume grande significado a partir do século XVIII, quando a Europa passa por importantes transformações na medida em que as nações empenham-se em um processo de construção da unidade e da identidade nacionais. No Brasil do final do século XIX, pensar o sertão torna-se relevante, pois é quando a construção da nacionalidade

do povo brasileiro torna-se preocupação da *Intelligentsia*¹⁴. É importante lembrar que em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, a antiga colônia passa a ser sede do governo português. A mudança de status, ainda que temporária, e a chegada de mais de 15.000 pessoas na comitiva real, impulsionam as questões educacionais e culturais de tal forma que, ainda em 1808, é criado o primeiro curso superior leigo do país, a escola de Medicina da Bahia, além das escolas de artes e música, biblioteca e museus nos anos seguintes (NUNES, 1984, p. 33). A partir da independência, a nova situação do país exigia instituições que favorecessem a constituição de um Estado cada vez mais distante do modelo colonial e que fossem determinantes na construção da unidade nacional. As instituições nacionais de Ensino Superior, imbuídas também desse papel, contribuíram para a formação de uma espécie de *Intelligentsia* brasileira, que até meados do século XIX recorria às universidades da Europa. A partir da segunda metade do século, há o crescimento de uma *Intelligentsia* oriunda das camadas dominantes e médias urbanas, vinda dos cursos das escolas brasileiras de Medicina, Direito e Engenharia. Assim, nos primeiros anos da República, essas instituições elaboraram diversas interpretações sociais do Brasil. Lima esclarece que “foi na condição de intelectuais interessados na elaboração de teorias sobre o Brasil que esses novos atores se inseriram na vida intelectual e política” (LIMA, 2013, p. 90). Mas como a *Intelligentsia* brasileira nos primeiros anos da República pensou o sertão?

Um pouco antes da independência, “sertão” denominava as “terras sem fê, lei ou rei”, áreas afastadas do litoral, sobre as quais as autoridades portuguesas leigas ou religiosas não possuíam suficiente controle ou informação (AMADO, 1995, p. 148). Isso não significa que o sertão era despovoado. Havia, desde os bandeirantes do século XVI, um constante interesse na descoberta do interior, o que gerou o povoamento e a mestiçagem, questão que, aliás, também foi de interesse da *Intelligentsia* ao elaborar interpretações sociais sobre o sertanejo, conforme veremos adiante. Nísia Trindade Lima, no livro acima citado, discute sobre o papel dos intelectuais do final do século XIX e início do XX que pensaram o Brasil e suas interpretações acerca da categoria sertão. Para ela, as contribuições dos escritores, cientistas e viajantes em missões oficiais constituem-se verdadeiros documentos de como essa categoria foi trabalhada por esses intelectuais. A autora considera que a obra *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, marcou profundamente o pensamento sobre o sertão na primeira República. O traço principal desse pensamento é um sertão polarizado, onde existiria

¹⁴ Tomamos emprestada a concepção de *Intelligentsia* a partir de Mannheim e explicitado por Lima (2013), a saber: “grupo social cuja tarefa específica consiste em dotar uma dada sociedade de uma interpretação do mundo” (MANNHEIM apud LIMA, 2013, p. 58).

barbárie e falta de cultura, mas onde estaria presente, ao mesmo tempo, o mais autêntico da expressão nacional, em oposição às pessoas do litoral, cuja constante imitação aos europeus tolhia a autenticidade. Na visão de Euclides da Cunha, o sertão não era irrecuperável e a oposição litoral/sertão não era inconciliável desde que se pensasse a adoção de um projeto nacional que incorporasse o interior do país (LIMA, 2013, p. 121).

Outro fator que contribuiu para a construção de uma interpretação social acerca do sertão foram as viagens ao interior, relevantes também para o reconhecimento do território nacional. A expansão para os “sertões” a partir de ações do Estado na área dos transportes, a partir da construção da rede ferroviária, das comunicações por meio da rede telegráfica, pelas descrições cartográficas mais precisas e atualizadas, além das obras de combate à seca, possibilitou que o governo chegasse às áreas do país onde até então não era atuante. Essas missões oficiais permitiram um conjunto de atividades científicas e a participação de intelectuais que, não raro, descreveram um sertão atrasado, abandonado, infestado de doenças, lugar de uma população pobre e que não encontra os meios adequados de subsistência, entregues a vícios e maus hábitos. Nessas descrições, as características distintivas para esses espaços não são geográficas, mas sociais e culturais. Para os cientistas do primeiro período republicano, sertão está ligado ao atraso, sendo novamente descrito como espaço da natureza e da barbárie. Nesse contexto, o litoral’ não é apenas uma determinação geográfica, mas o espaço da civilização (LIMA, 2013, p. 107).

A partir dos relatórios de viagem ao sertão, percebe-se que as condições de vida da população chamavam a atenção dos visitantes. Por exemplo, em 1912 as viagens de cientistas do Instituto Osvaldo Cruz a regiões de interesse da Inspetoria de Obras Contra as Secas junto às populações ribeirinhas do São Francisco descrevem uma região atrasada, devido à questão racial, ao clima e à distância do litoral. A questão racial apontada diz respeito à presença majoritária da mestiçagem do branco com o negro e a pouca quantidade de indígenas (LIMA, 2013, p. 138). Provavelmente, contrariando a lógica do litoral, onde a herança europeia podia ser sentida em maior grau e o modelo de civilidade a ser copiado vinha do outro lado do Atlântico, no sertão os costumes e hábito herdados dos negros e dos índios se fazia perceber com mais força, a partir dos mestiços que o habitavam. O sertanejo, distante das relações sociais que determinam a civilidade no litoral, vivia segundo dinâmicas próprias. Para muitos cientistas, o abandono ao qual as populações do sertão estavam relegadas é o que gerava o atraso delas. Esses estudiosos desenhavam também um quadro de ausência de sentimento de

identidade nacional, como exemplifica o relatório da expedição da Inspetoria de Obras Contra as Secas, chefiada por Belisário Penna e Arthur Neiva, realizada entre janeiro e outubro de 1912 pelo Nordeste e algumas partes de Goiás: “raro o indivíduo que sabe o que é o Brasil. Piauí é uma terra, Ceará outra terra. Pernambuco outra [...] A única bandeira que conhecem é a do Divino” (PENNA; NEIVA apud LIMA, 2013, p.139).

O movimento higienista que ganha força a partir de meados do século XIX fornece também uma leitura das questões sociais e culturais do sertão. Segundo Lima (2013), os médicos ligados à saúde pública

participaram ativamente do debate sobre regeneração. Falava-se da regeneração do homem, enfatizando o aprimoramento moral e da solidariedade social. Os higienistas participaram dessa preocupação, colocando-se como intérpretes do sentido a ser dado à pretendida regeneração da sociedade. (LIMA, 2013, p. 149)

Assim, o envolvimento de higienistas na interpretação de questões sociais do sertão brasileiro é particularmente notado a partir de 1910, quando há o movimento de saneamento dos sertões. Muitos dos intelectuais que participaram desse movimento aderem à campanha de 1910 e, para eles, as doenças que encontram no sertão, como a ancilostomose, a malária e a doença de Chagas, reforçam a ideia de abandono. A intenção de curar o homem interiorano dessas doenças é aproximá-lo aos padrões de civilidade e integrar os sertões ao restante do território nacional.

As ideias eugênicas foram abraçadas por parte da intelectualidade brasileira nos anos 1910. Na obra de Monteiro Lobato, *Problema Vital* (1918), o homem do campo vivia em degeneração, infestado de doenças e cheio de preguiça. Esse tipo vivia numa espécie de decadência biológica que seria transmitida a seus descendentes, mas a situação desse sujeito poderia ser resolvida “contando com o saneamento e higienização das condições de vida da população” (BIZZO, 1995, p. 48). Os relatórios de viagem ao interior escritos por Belisário Penna e Arthur Neiva apresentaram um sertão desconhecido do litoral, um espaço cheio de doenças e mazelas de todas as espécies, que só seria melhorado a partir do combate às degenerações da raça. O movimento eugênico brasileiro associava o desenvolvimento do Brasil à questão do “melhoramento racial”.

Embora não se reconhecesse uma “raça brasileira” a preservar, com certeza havia uma imagem do que se queria evitar, ou evitar perpetuar, de um conjunto de taras a ser extirpado da identidade brasileira, a fim de remover obstáculos ao desenvolvimento nacional. (BIZZO, 1995, p. 46)

Nesse ponto, o sertão era o espaço da degeneração do homem brasileiro, de modo que os movimentos higienista e eugenista incubem-se da responsabilidade de regenerar o homem do campo.

Percebe-se, a partir dos intelectuais da primeira República, a ideia de sertão mais relacionado às características sociais e culturais do que a determinações geográficas. Conforme explicitamos acima, a categoria sertão esteve geralmente associada a uma espécie de dualidade, a saber, abandono/autenticidade, que permeou toda uma tradição de análise sociológica do Brasil e dos brasileiros. Mas como o sertão constrói-se na categoria toponímica usual e passa a designar as áreas do semiárido nordestino?

A alternância de espaços designados como sertão constitui-se uma característica importante desse conceito durante os séculos nos quais ele foi sendo formado. “Sertão é, na verdade, uma palavra de significação ampla e movediça na língua portuguesa, o que faz com que diferentes segmentos do território, em vários momentos históricos, tenham recebido a alcunha de sertão” (IBGE, 2006, p. 10). Mesmo nos dias atuais, sertão pode designar uma infinidade de espaços. Por exemplo, a palavra ‘sertão’ pode designar o interior de Minas Gerais, Goiás ou Mato Grosso. Em Santa Catarina, a expressão é usada em relação ao extremo oeste do estado. No Amazonas, “sertão de dentro” refere-se às fronteiras do estado com a Venezuela e, no Rio Grande do Sul, “sertão de fora” designa a região de fronteira existente do lado do Uruguai (AMADO, 1995, p. 145).

Entretanto, os trabalhos literários, científicos e artísticos dos séculos XIX e XX colaboraram para o estabelecimento do sertão como sinônimo do semiárido nordestino. A obra *O Sertanejo* (1875), de José de Alencar, e o já comentado *Os Sertões* contribuíram com a popularização desse conceito. Tal interpretação toponímica é também a oficial, de modo que sertão está associado a uma parte específica do nordeste brasileiro e, para o IBGE, “designa oficialmente uma das subáreas nordestinas, árida e pobre, situada a oeste das duas outras, a saber: 'agreste' e 'zona da mata'” (AMADO, 1995, p. 146).

Acreditamos que essa imagem do sertão como sinônimo da região semiárida nordestina relaciona-se com a própria concepção de Nordeste. Para Albuquerque Júnior (2009), o Nordeste foi construído a partir da descrição desse espaço pela literatura e pelas artes em obras que cristalizaram uma certa concepção de nordestinidade. Durante séculos, o Nordeste foi sendo construído, não raro, a partir de características negativas ligadas à fome, ao abandono e ao atraso. Por isso, o autor esclarece que “o Nordeste quase sempre não é o

Nordeste tal como ele é, mas é o Nordeste tal como foi nordestinizado” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 311).

Assim, as características que construíram o Nordeste e o delimitaram como região são usualmente os mesmos estereótipos e traços negativos associados ao semiárido. Vale observar como o Nordeste, nos últimos duzentos anos, adquiriu a atual forma no imaginário nacional: a literatura popularizou a figura do sertanejo do semiárido, um homem com duas naturezas convivendo com o abandono e a força, entre a barbárie e autenticidade. Luiz Gonzaga cantou a seca, a fome e o sofrimento do retirante flagelado por elas. Os coronéis tipificaram uma terra onde a única lei é a do mais forte. Lampião e o cangaço foram traduzidos como exemplo da violência natural do homem nordestino. O Nordeste, portanto, segundo o que percebemos, constrói-se como região essencialmente pelas representações do semiárido e não do seu litoral.

A associação entre um termo tão rico de significados e uma parcela espacial do Nordeste brasileiro caracterizada comumente pela semiaridez e pela economia pastoril reduziu a abrangência do termo a um espaço físico geograficamente delimitado, e fez com que, no senso comum e no imaginário social, os termos “sertão” e “nordeste” passassem a ser tomados praticamente como sinônimos. (IBGE, 2006 p. 123)

Essas construções tornaram-se a forma pelo qual o outro, do seu lugar, interpreta o Nordeste, e não ocorrem a partir de representações do litoral, pois o sertão é o espaço eleito, pelo Sul, pelo Sudeste ou pelo próprio Nordeste, onde se constroem as representações acerca da região. Ou seja, os sentidos atribuídos à região Nordeste surgem a partir da alteridade entre esses espaços, e, para dar sentido a essa construção, o espaço da diferença não pode ser o litoral, mas o sertão. Ora, quantos nordestinos, naturais de qualquer um dos estados da região, sequer colocaram, ao menos uma vez na vida, os pés no sertão? Quantos, entre os milhões dos habitantes da região, já sofreram a fome ou a seca do semiárido, percorreram a caatinga ou ouviram o aboiar de um vaqueiro tangendo suas reses? O Nordeste não é apenas o sertão – o semiárido representa 40,57% da população do Nordeste e a região que conhecemos hoje como sertão nordestino compreende apenas uma parte do semiárido. Entretanto, é a partir de características negativas associadas ao sertão que se define todo o Nordeste. O sertão nordestino constitui-se, dessa forma, a representação mais usual do Nordeste, a qual se reveste de uma espécie de monumento, seja de forma discursiva ou na prática social, e permeia um pensamento coletivo do que vem a ser o Nordeste.

Assim, o sertão designa uma categoria geográfica, mas carrega os sentidos construídos para ele desde a colonização. A peculiaridade, nesse caso, não é o abandono do que se pensava sobre o sertão no século XIX e início do XX, mas a geografação do conceito. Nomeia-se o semiárido nordestino como “sertão”, mas mantém-se a tradicional leitura sociocultural na definição, a saber: é pela oposição sertão/litoral que se define o sertão nordestino, um espaço de abandono, barbárie e atraso. Em síntese, a partir de uma parte do semiárido nordestino cunhou-se a definição atual para sertão, englobando ao mesmo tempo um topônimo e uma representação social-cultural por vezes estereotipada e que se tornaram fundamentais para a caracterização do nordeste brasileiro. Mas como essas representações do sertão podem ajudar-nos a analisar as relações sociais existentes em Pedra na época em que Delmiro realiza seu projeto industrial?

4.2 - O SERTÃO DE DELMIRO

Digno de nota é o trabalho de Edvaldo Francisco do Nascimento publicado em 2014 e intitulado *Delmiro Gouveia e a Educação na Pedra*. Nesse texto, o autor chama a atenção a um processo ocorrido na Pedra a partir da chegada de Delmiro e até 1926, ao qual ele denomina de educativo-civilizatório. Os instrumentos de controle utilizados por Delmiro na Vila Operária eram diversos. As medidas educativas e disciplinares que eram utilizadas serviam para adequar os operários e suas famílias a padrões de comportamento tidos como aceitáveis. Muitos visitantes que ficavam assombrados com a obra que se desenvolvia no plano industrial em Pedra admiravam-se igualmente, ou talvez até ainda mais, com esse processo civilizatório conduzido por Delmiro. O sertanejo, tido por ele como um sujeito bruto e não civilizado, poderia, dentro dos seus domínios, ser modificado a partir da institucionalização dos elementos civilizadores (NASCIMENTO, 2014, p.154).

O controle do chefe era exercido até mesmo nas instâncias mais privadas da vida dos operários. Havia regras sobre vestimenta e limpeza nas áreas públicas e no interior das residências. No núcleo fabril, a exigência de limpeza e de roupas asseadas era condição para o trabalho. Oliveira Lima, que junto a Chateaubriand foi um dos primeiros intelectuais a se interessar por Delmiro nos anos 1910, registra memórias de suas impressões ao visitar Pedra: “Todo pessoal anda limpo e decente. Não vi, quer nas oficinas, quer nas ruas, um homem descalço ou de chinelos, uma mulher desgrenhada ou de dentes sujos” (LIMA apud MAYNARD, 2008, p. 46).

Ao mesmo tempo, a concepção de tempo para aqueles sujeitos assumia outro significado. A pontualidade passa a ser exigida e a instituição de horários definidos para as mais diversas atividades, mesmo distintas das fabris, torna-se prática. Desse modo, a diversão era contida e regrada, os vícios e maus costumes eram vigorosamente combatidos e, se houvesse descumprimento, eram punidos, na maioria das vezes com severidade. “Há relatos de empregados que ‘fizeram mal’ a uma ou outra trabalhadora e, após um dia amarrados na árvore, aceitaram o ‘conselho’ do coronel e findaram casando, apadrinhados pelo próprio patrão” (MAYNARD, 2008, p. 26).

Importante notar como, a partir de sua visita a Pedra, Plínio Cavalcanti relata os avanços na produção industrial, energética, e na constituição da Vila Operária, além de descrever as características do próprio Delmiro Gouveia. Para ele, Delmiro era um “caboclo genuíno”, um sujeito constituído tanto das qualidades sertanejas como também da civilização e dos conhecimentos produzidos no litoral (LIMA, 2013, p. 190). Delmiro servia assim, aos olhos dos visitantes, como prova da possibilidade de um resgate do sertanejo a partir do trabalho e da adoção dos elementos civilizadores oriundos do litoral.

Tal dimensão resgatadora atribuída à obra de Delmiro também pode ser evidenciada nas matérias jornalísticas por ocasião da sua morte. O jornal *A Província*, do Recife, descreve a Pedra como parte de uma região “pobre e desolada”, uma terra “rude e inculta” transformada por Delmiro com base no trabalho, na higiene e nos bons costumes. Segundo a matéria, a partir dos olhares dos visitantes, essa transformação foi traduzida para o resto do país: “Pessoas de apurada cultura que alli estiveram, são unanimes em afirmar que Pedra não parecia um trecho de terra brasileira, tal o grão de adiantamento, a disciplina, limpeza e ordem que em tudo se notava” (*A PROVÍNCIA*, 12/10/1917 - no Anexo D, página 138).

A maneira como Delmiro organizou a Vila Operária e as atividades fabris, embora fizesse parte de um grande projeto industrial visando a lucros, também revela sobre como as representações discutidas anteriormente a respeito dos sertões e do sertanejo, e que fizeram parte da constituição histórica desse conceito na Primeira República, foram marcantes no sertão alagoano daquela época. Delmiro, um sertanejo “civilizado” pelo litoral, que alcançou notoriedade empresarial e acumulou fortuna, era, mais do que qualquer outro, um exemplo vivo da redenção do sertanejo pobre, inculto e abandonado presente no imaginário nacional. Ainda, o sucesso da sua empreitada industrial exigia igual redenção daqueles que nela

trabalhavam, mesmo que para isso fosse necessário o uso de violência e da autoridade. Mas o que dizer das questões educacionais na Pedra?

4.3 - EDUCAÇÃO NO SERTÃO DE ALAGOAS

Na Pedra, sob o domínio de Delmiro Gouveia, escolas foram criadas. A frequência às aulas era obrigatória para os filhos dos empregados, e havia também ensino noturno para os adultos. Era condição para continuar no emprego que os filhos fossem matriculados e que se mantivessem frequentando as aulas. Havia fiscalização de um diretor de ensino da fábrica, que acompanhava a escolarização das crianças (NASCIMENTO, 2014, p. 156). O próprio Delmiro ocupava-se algumas vezes, logo cedo pela manhã, como primeira atividade em seu gabinete, de fiscalizar as lições dos alunos. Mesmo após sua morte, as pessoas que assumiram o controle da fábrica, ligadas a Delmiro, continuaram e ampliaram as atividades educacionais, de modo que até 1926, ano em que a fábrica foi vendida, chegaram a existir oito escolas em Pedra.

Havia um grande contraste entre o que existia na Pedra e o contexto educacional do restante do estado. A escolarização em Alagoas nos primeiros anos do século XX passava por graves problemas. No interior, o índice de analfabetismo em 1901 era de 80% da população, relegando uma multidão de homens do campo, vaqueiros e lavradores a condições muito difíceis de existência, pois eram pessoas que viviam “unicamente para o trabalho brutal, de sol a sol, sem a menor noção de civismo, sem a mais rudimentar instrução” (NASCIMENTO, 2014, p. 113). As condições materiais para o exercício do magistério também eram muito precárias segundo João Craveiro Costa (1874-1934), que descreveu a situação educacional do estado numa série de artigos publicados na Revista de Ensino da Diretoria de Instrução Pública de Alagoas. No texto “O Ensino Público em Alagoas”, o autor descreve a situação das escolas ao utilizar-se do relatório bastante honesto de Alfredo de Araújo Rego, diretor-geral de instrução pública em Alagoas em 1906.

Não havia uma só escola instalada em prédio próprio, todas funcionavam em casas comuns, desprovidas dos requisitos de higiene, de aluguel. O mobiliário em algumas era antiquíssimo; em outras era o próprio mobiliário do professor, em muitas “caixas vazias de kerozene”, e havia escolas em que os alunos se sentavam no próprio solo. (COSTA, 1927, p. 52)

O trabalho dos professores no interior ainda era mais difícil, pois além de padecerem de maiores problemas estruturais e econômicos ocasionados pelos baixos salários e

instalações inadequadas, a política exercida pelos coronéis locais, que enxergavam a escola como território a ser controlado, como apenas mais uma peça no jogo de interesses desses políticos interioranos, inviabilizava um trabalho pedagógico mais eficaz.

Desse modo, o ensino primário, universalizado na Pedra, era pouco ofertado no resto do sertão, e havia também o problema da baixa frequência às classes. O resultado da escolarização causou um distanciamento ainda maior das condições existentes dentro e fora do núcleo fabril, possibilitando, por exemplo, a criação de um grêmio literário no núcleo. A imprensa regular, sem muita utilidade em um ambiente em que as pessoas não são alfabetizadas, surgiu por meio do Jornal Correio da Pedra, que circulou entre 1918 e 1930. Diversas questões educacionais, não raro, foram veiculadas nesse jornal. Por exemplo, em uma edição de 1926, os editores mostraram-se preocupados com o fato de que, em Alagoas, 90% da população era analfabeta naquela ocasião. Só na Vila Operária da Pedra havia mais escolas do que na maioria das cidades sertanejas. Água Branca, a sede do município, possuía a segunda menor população do sertão, mas tinha o maior número de escolas. Em 1920, 12 escolas funcionavam no município e a metade delas estava situada no núcleo fabril (NASCIMENTO, 2014, p. 149).

Concordamos com o texto de Edvaldo Nascimento, que indica que, ao estabelecer escolas, Delmiro tinha o objetivo de levar adiante seu empreendimento fabril e, por isso, a escolarização da população visava treinar mão de obra e ensinar ofícios, sobretudo a crianças que muito cedo iniciavam na vida do trabalho¹⁵. Para ele, a educação escolar na Pedra serviu de instrumento de civilização, moldagem e controle social (NASCIMENTO, 2014, p. 147). Todavia, acreditamos que, ao possibilitar a universalização do ensino primário em uma época e em um espaço onde havia grandes problemas para a escolarização pública, especialmente dos mais pobres, tornando possível a alfabetização e formação profissional de um expressivo número de sertanejos, Delmiro Gouveia, com sua obra, constitui-se em personagem de especial interesse para a história da educação no sertão alagoano.

Em 1928, é criado o primeiro grupo escolar do sertão alagoano. Aconteceu na Pedra e a escola recebeu o nome de Grupo Escolar Delmiro Gouveia. Ao passo que a localidade ganha mais importância política e econômica, aumentam-se os esforços para a emancipação.

¹⁵ É importante lembrar que, no início do século XX, o trabalho de crianças era amplamente utilizado nas indústrias da Europa e da América do Norte. No Brasil, o trabalho de menores havia sido regulamentado pelo decreto nº 1.313 de 17 de janeiro de 1891, que, entre outros aspectos, regularizou a existência de aprendizes nas indústrias a partir dos oito anos de idade.

Em 1938, a localidade é elevada à condição de distrito e, em 1943, o então distrito de Pedra passa a se chamar Delmiro. A partir da lei estadual n.º 1628, a cidade foi emancipada e ganhou o nome de Delmiro Gouveia, em 1952. A instalação do município, porém, só ocorreu de fato em 14 de fevereiro de 1954. Há pouca informação sobre a situação educacional do município de Delmiro Gouveia depois de 1928. No final da década de 1970, porém, segundo o IBGE, a taxa líquida de escolarização no ensino primário no estado de Alagoas ainda permanecia baixa: menor que 60%. A taxa de escolarização líquida é um indicador que mostra o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a tal faixa. Ou seja, mais de 40% da população alagoana na faixa etária correspondente ao ensino primário estava fora na escola. Esse percentual colocava Alagoas na última posição entre todos os outros estados brasileiros no ranking do ensino primário. Todavia, no ano 2000, segundo dados do censo educacional, a taxa líquida de escolarização no Ensino Fundamental no estado de Alagoas havia aumentado para 89,3%. Em Delmiro Gouveia, porém, a taxa no ano 2000 foi de 86,8%. Em 2010, o estado de Alagoas alcançou 96,8%, mas Delmiro Gouveia continuou abaixo da média estadual, com 82,3%. Tudo indica que, na medida em que os índices estaduais melhoraram significativamente, os resultados municipais não acompanhavam essa evolução, contrastando bastante com a universalização do ensino primário estabelecido por Delmiro na época da Vila Operária.

Em se tratando da educação de surdos, a década de 1980 é um período bastante relevante para nosso trabalho. Conforme já apontamos na segunda seção, tornou-se necessário comprovar o caráter linguístico das línguas gesto-visuais. No Brasil, esse interesse acentuou-se na década de 1980, a partir de trabalhos pioneiros no estudo da língua de sinais. A partir de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo MEC, torna-se responsável pela educação especial no Brasil, e no final da década de 1970, o ministério produziu documentos norteadores da educação de surdos.¹⁶ Em 1977, surge a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), que em 1987 passa a se chamar FENEIS e torna-se uma das principais instâncias onde os surdos organizam-se para defender o uso da língua de sinais como língua de instrução. Mas o que dizer da educação dos surdos em Delmiro Gouveia nesse período? A próxima seção tratará desse assunto.

¹⁶ Sobre os documentos que nortearam a educação de surdos a partir da década de 1970, consultar a dissertação de mestrado de Neiva de Aquino Albres, intitulada *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*, defendida em 2005 na UFMS.

5 – A GÊNESE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM DELMIRO GOUVEIA

Nas seções anteriores, vimos como os surdos constituem-se uma minoria linguística e cultural, e que, por vezes, sentem-se como estrangeiros em suas próprias casas. A comunidade surda luta para afastar-se cada vez mais do estigma de possuir uma cultura patológica. Todavia, os traços culturais mais marcantes para os sujeitos surdos, sua língua gesto-visual e sua perspectiva visual de construção da subjetividade, são eventualmente desconsiderados no ambiente escolar. Mesmo assim, os surdos no Brasil, engajados na militância política e acadêmica, vêm acumulando vitórias como as conquistadas nos últimos dez anos. A língua de sinais, epistemologicamente e por decreto, conquistou um status outrora inimaginável. Os surdos têm sido narrados a partir das diferenças culturais que marcam sua subjetividade. Entretanto, no interior do estado de Alagoas, a situação linguística e educacional dos surdos, não raro, foi marcada de forma ainda mais acentuada pelo ouvintismo que negava essa constituição cultural da surdez. Essa seção tem por objetivo verificar como surgiu a educação de surdos em Delmiro Gouveia e compreende os anos entre 1981 e 2005. Iniciaremos com uma síntese da história da educação de surdos no estado de Alagoas, depois procuraremos narrar os principais fatos acerca da história da educação de surdos em Delmiro Gouveia desde sua gênese e, por fim, analisaremos as representações sociais mais usuais acerca dos surdos daquele município.

No estado de Alagoas, o atendimento ao surdo na rede pública de ensino teve início em 1978, na Escola Estadual Tavares Bastos, em Maceió, quando 12 alunos surdos começaram a frequentar duas salas especiais, utilizando a abordagem oralista. Em 1980, a Secretaria Estadual de Educação criou a Coordenação de Educação Especial e o atendimento aos surdos intensificou-se. Nos anos seguintes, vários profissionais do estado foram enviados ao INES para realizar cursos de capacitação e especialização. Em 1988, começou o processo de integração¹⁷ dos surdos em salas regulares no estado. A partir de 1996, no Centro de Educação Especial Wandete Gomes de Castro, começa a ser ministrado por instrutores surdos o curso de Libras para pais, professores, técnicos e pessoas da comunidade (ALAGOAS, 2011, p. 9).

Em 1998, quatro anos antes de o legislativo federal reconhecer a Libras por meio da lei n.º 10436/2002, a lei estadual n.º 6060/98 a reconheceu como língua oficial na rede pública

¹⁷ A integração educacional refere-se a um movimento de ingresso de pessoas com deficiência nas escolas regulares, mas sem alteração de natureza pedagógica nem estrutural que caracterizam a inclusão.

de ensino do estado de Alagoas, ressaltou sua característica de língua natural da comunidade surda e visou garantir, entre outras coisas, o ensino bilíngue e a formação e oferta de intérpretes de Libras pelo poder público. Em 2001, deu-se início o processo de inclusão educacional dos surdos em seis escolas de Maceió, escolhidas como escolas polo, com 155 alunos surdos matriculados (ALAGOAS, 2011, p. 9).

Entretanto, em Delmiro Gouveia, não há relato da existência de tentativas institucionalizadas de educação de surdos antes da década de 1980. Foi apenas a partir de um trabalho social da paróquia católica da cidade, na década de 1970, que surgiram as bases para que os surdos estivessem inseridos em alguma iniciativa educacional. Desde a época do próprio Delmiro Gouveia, a Igreja Católica exerceu uma forte influência sobre o município. Um ano após sua morte, a esposa do sócio italiano de Delmiro, Lionelo Iona, pediu que construíssem uma capela na Vila Operária. A construção foi concluída no mesmo ano, mas a paróquia, que recebeu o nome de Nossa Senhora do Rosário, só foi criada em 1951, quando a cidade ainda era um distrito de Água Branca. O pároco empossado para a nova paróquia foi o monsenhor Fernando Soares Vieira, que nasceu em 24 de abril de 1905, em Pão de Açúcar, Alagoas, e foi sacerdote em Delmiro Gouveia por 54 anos, até falecer em 01 de outubro de 1999.

Na década de 1970, monsenhor Fernando cria um orfanato para meninos. No prédio do orfanato, funcionaram também, durante anos, diversas atividades filantrópicas para pessoas carentes.

Figura 6: Antigo orfanato com monsenhor Fernando à frente



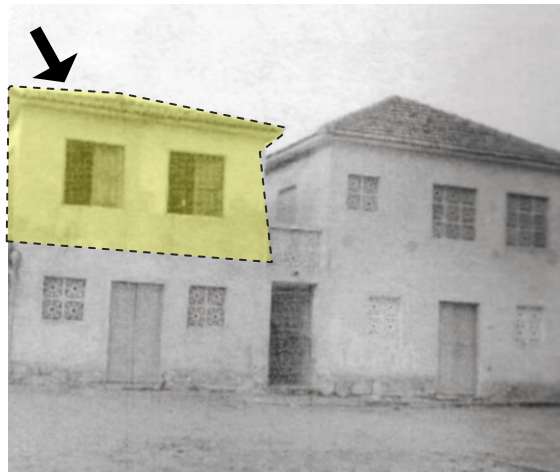
Fonte: Acervo da Paroquia Nossa Senhora do Rosário

Com o afastamento do monsenhor Fernando da paróquia, em 1980, por causa da idade avançada, assume o padre José Augusto Silva de Melo, entre 1980 e 1989. Padre José Augusto, natural de Olho D'Água das Flores, também em Alagoas, é descrito em um livreto comemorativo dos 60 anos da paróquia de Nossa Senhora do Rosário como um homem que construiu fortes laços de amizade com a comunidade. Talvez esse tenha sido um dos motivos que o levaram a ceder uma parte do primeiro andar do orfanato construído pelo monsenhor Fernando para a criação de uma Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) em Delmiro Gouveia, em 1981. Na primeira das fotografias a seguir, observamos a frente do orfanato, parte que foi cedida para o funcionamento da APAE. Na segunda fotografia, vê-se em destaque onde ficava a APAE em relação ao restante do prédio, onde funcionava o orfanato.

Figura 7: Fachada do antigo orfanato



Figura 8: Parte do prédio onde funcionou a APAE



Fonte: Acervo da Paróquia Nossa Senhora do Rosário

A APAE funcionou nesse prédio até 1997, quando foi necessário mudar para outro espaço. Após deixar o prédio do antigo orfanato, a sede da APAE/Delmiro mudou mais duas vezes; a última foi em 2005, para a sede atual. Nas mudanças de endereço, bem como nas diversas mudanças de diretoria em mais de três décadas de funcionamento, muitos documentos perderam-se. Entretanto, segundo o Estatuto da instituição, sua fundação aconteceu em 08 de abril de 1981. Essa data coincide com a lei municipal n.º 513 de 28/10/1981, na qual a Câmara Municipal resolve, “pelos relevantes serviços prestados à comunidade”, tornar a APAE/Delmiro Gouveia uma entidade de utilidade pública. Talvez essa seja a certidão de nascimento da parceria entre a prefeitura municipal e a APAE, que dura até os dias atuais. A instituição também é reconhecida como entidade de utilidade

pública estadual pela lei n.º 380 de 18/08/1989 e é a instituição de registro n.º 407 na Federação Nacional das APAEs (FENAPAES). Como homenagem ao monsenhor Fernando, recebe o nome de APAE/Escola Psicopedagógica Monsenhor Fernando Soares Vieira.

O que é a APAE? Segundo a página da FENAPAES na internet, a APAE é uma organização social com o objetivo principal de promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A primeira APAE foi fundada com a ajuda de uma norte-americana membro do corpo diplomático que possuía uma filha com síndrome de Down. Em seu país, ela havia contribuído para a criação de centenas de associações de pais e amigos de pessoas com deficiência. Vários pais de pessoas com deficiência, imbuídos do desejo de criar uma associação desse porte, junto com amigos, professores e médicos, fundaram a primeira APAE, no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954.

Em 1962, já eram dezesseis APAEs em vários estados, realizou-se a primeira reunião de dirigentes da APAE e surgiu a necessidade de criar uma federação, fundada em novembro do mesmo ano, em São Paulo. As APAEs expandiram-se para todo o território nacional, e a de Maceió é a mais antiga no estado de Alagoas, fundada em 1964. De acordo com informações da FENAPAES, atualmente existem mais de duas mil APAEs pelo Brasil, que constituem o maior movimento social do país e o maior do mundo na sua área de atuação.

Segundo o estatuto da APAE de Delmiro Gouveia, ela é uma sociedade civil de caráter assistencial, sem fins lucrativos e de duração ilimitada. Destacamos, do segundo artigo do estatuto, algumas finalidades da instituição:

- a) Manter e incentivar a criação de estabelecimentos especializados destinados ao *tratamento, educação, habilitação e inserção social do excepcional*. [...]
- g) Promover ações comunitárias de âmbito municipal e regional que visem assegurar o *ajustamento* e o bem-estar do excepcional, onde quer que se encontre. [...]
- h) Levar o público a conhecer melhor o *problema do excepcional* e cooperar com as entidades interessadas nos mesmos problemas. (APAE, 2002 - grifo nosso).

Percebemos que, nas finalidades da instituição, a ideia de reajustamento à norma é bastante presente. A deficiência está relacionada a um problema que necessita de tratamento e ajuste. Na própria definição de excepcional no estatuto, a ideia de desvio é bastante clara:

Entende-se por “Excepcional” a *pessoa que se desvie acima ou abaixo do nível médio dos indivíduos*, em relação a uma ou várias características físicas, mentais ou sensoriais, de forma a *constituir um problema especial*

com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento social. (APAE, 2002 - grifo nosso).

Desse modo, a instituição apresenta-se com o caráter assistencialista e propõe a questão das deficiências como um problema a ser resolvido. A ideia é que o desvio seja minimizado por meio de ações educacionais e de reajustamento social, para que o sujeito fora da norma possa ser inserido na sociedade. Entretanto, os surdos lutam para serem narrados a partir de sua condição cultural peculiar, o que os distancia de uma visão patológica da surdez, que invariavelmente os definiria como também fora da norma. Observamos, no entanto, que o estatuto da APAE de Delmiro Gouveia não faz nenhuma referência aos surdos, conforme pode ser observado no Anexo B deste trabalho. Como, então, os surdos foram percebidos pela instituição?

A APAE de Delmiro Gouveia atendeu surdos a partir da década de 1980. Uma das professoras mais antigas a atuar com surdos na instituição começou a trabalhar nela em 1986. Segundo a professora, nessa época já existiam surdos adolescentes frequentando a APAE. Essa informação coincide com relatos de familiares de surdos, que apontam o início da década de 1980 como época de seu ingresso na instituição. Um dos surdos, cuja mãe foi entrevistada para nosso trabalho, ingressou em 1984. Os registros da APAE dessa época não existem mais e sabemos muito pouco também sobre as atividades que eram desenvolvidas com os surdos nos primeiros anos após a inauguração.

Houve dois grupos de surdos que frequentaram a APAE. O primeiro ingressou nos anos iniciais da instituição e já não se encontram em registros de matrícula de meados da década de 1990. São pessoas que não permaneceram muito tempo por terem mudado de cidade ou por outra razão parecida. O segundo grupo é composto de surdos que ingressaram concomitantemente ou posteriormente ao primeiro grupo, mas, segundo evidência documental, frequentaram durante a década de 1990 e, em alguns casos, até meados da década de 2000.

A APAE/Delmiro Gouveia atendeu surdos até 2005, quando eles deixaram a instituição para frequentar o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos do município. Mas como era o trabalho desenvolvido com os alunos na APAE/Delmiro Gouveia durante os anos em que estiveram lá? No prédio do antigo orfanato onde funcionou a APAE, o atendimento era feito em uma sala grande com uma mesa no centro, ao redor da qual os alunos sentavam. Surdos, deficientes visuais, deficientes intelectuais e múltiplos dividiam o

espaço, as tarefas e a professora. As atividades geralmente consistiam em pintura, desenho e tarefas para desenvolver a coordenação motora. Não havia distinção entre os surdos e as crianças com deficiência intelectual. Alguns pais relataram que deixavam os filhos pela manhã e os buscavam ao retornar do trabalho, de modo que os alunos almoçavam na instituição.

As entrevistas realizadas com ex-alunos surdos confirmam que as atividades estavam relacionadas a desenhos, pinturas e colagens: “Era dado desenho de animais como atividade. Eu achava ruim [...] Não existia ensino de verdade, só a oralidade. Eu lembro que recortava figuras de animais e colava” (Surdo1). “Não havia série. Eu usava gestos. Os professores e a família, todos usavam a oralidade [...] A professora dava desenhos para colorir, tipo cachorro, casa, paisagens” (Surdo 2).

Nesse ponto, cabe ressaltar que, na medida em que as atividades aconteciam com todos juntos, os surdos tentavam manter-se separados daqueles com deficiência intelectual e múltiplas que frequentavam a APAE. Esse comportamento era percebido de maneira diversa entre pais e professores.

Eu ouvia as professoras dizerem que os surdos são muito esnobes: “Eles não querem se misturar com os deficientes intelectuais”. Eu lembro que utilizavam essa expressão de que eles eram metidos, esnobes. [...] Eles ficavam entre eles, só no grupinho. (Professora 2)

Eles se separavam. Eles achavam que eles sabiam das coisas e o deficiente mental não. Não conversavam com eles, juntavam-se e iam se comunicar só os surdos lá, separados. (Pai 1)

Não é que eles excluía os outros, mas sempre ficavam mais reservados, entre eles. Não sei se era porque os outros não sabiam se comunicar, não sei, mas sempre estavam junto ao grupinho deles. Eles sempre estavam entre eles mesmos, não gostavam de se enturmar. (Professora 1)

Alguns surdos demonstraram resistência até mesmo ao ingresso na APAE. O relato de uma mãe cujo filho nunca foi aluno da APAE e só começou o processo de escolarização aos onze anos, em São Paulo, após a família ter mudado de Delmiro Gouveia para lá, mostra como a resistência estava associada, a priori, ao fato de o atendimento ser feito com todos juntos.

Ele achava que aquelas crianças que tinha lá tinham um problema, uma deficiência que ele não se enquadrava. É como se, pra ele, estar ali fosse um tipo de discriminação contra ele. Ele dizia com gestos que ele não era igual àquelas crianças, e que o problema dele não tinha nada a ver com ele ir pra lá. Então ele disse que não iria. Ele fazia o gesto das crianças que

participavam. Você sabe, criança especial como é. Tem vários tipos e ele fazia os gestos e dizia que não iria, e que ele só não ouvia, mas não era igual a eles e que ele era normal. Do jeito dele, ele me explicava que pra lá não iria. (Mãe 5)

Embora a mãe, no relato, trate a surdez como um problema a ser corrigido, o que mais nos chama à atenção é a razão de essa resistência da criança ser a falta de identificação com as outras que via ali. A criança surda em questão ainda não conhecia língua de sinais nem havia tido contato com traços culturais da comunidade surda, mas formulou mentalmente conceitos acerca de sua condição, que a distinguia das crianças com deficiência intelectual e justificavam tal afastamento. Esse relato ajuda-nos a entender por que mesmo os surdos que frequentavam a APAE nessas salas mistas procuravam estratégias de afastamento dos não surdos que eram atendidos. Nota-se o protagonismo dos surdos, que se utilizaram de estratégias de resistência à tentativa de educá-los como se fossem deficientes intelectuais. Quando esses sujeitos, dentro da instituição, negavam-se a misturar-se com os não surdos, ou quando nem ao menos quiseram frequentar a instituição por associá-la a uma deficiência que eles não tinham, podemos entender que estavam protagonizando situações de resistência, da forma como era possível naquela situação.

Também havia a falta de comunicação entre os surdos e os demais sujeitos atendidos pela APAE. Para os não surdos, a linguagem gesto-visual não é o canal natural de comunicação, tal como ocorre com os surdos, que mesmo sem saber Libras procuravam utilizar gestos, evidenciando uma espécie de cultura visual. Nessa situação, o afastamento também pode ser percebido como efeito da falta de comunicação com os não surdos por meio dos canais gesto-visuais.

Conforme já vimos, a surdez, longe de estar associada a uma condição patológica, tem a ver com as experiências visuais desses sujeitos e como elas são percebidas na construção da subjetividade. Ser surdo é uma construção grupal que se desenvolve a partir das interações entre os sujeitos surdos, mediadas pela língua gesto-visual, o principal traço de sua cultura. Nas salas mistas da APAE, os surdos não conseguiam ver naqueles não surdos características necessárias à construção de sua identidade. Similarmente, Strobel (2008) afirma que, no interior, mesmo aqueles surdos que não conhecem a língua de sinais também usufruem dos aspectos visuais marcantes dessa cultura. Eles procuram entender o mundo a partir de experimentos visuais e passam a se comunicar apontando e criando sinais, chamados de sinais caseiros (STROBEL, 2008, p. 44). Ou seja, mesmo sem haver surdos que conheçam

a língua de sinais, a existência desse modo de vida visual torna-se necessária quando os surdos encontram-se.

Em 1994, a APAE/Delmiro Gouveia decidiu juntar os surdos em uma turma só deles. Entretanto, percebe-se que as atividades realizadas com os surdos continuaram as mesmas. Nos registros de matrícula dessa época, os surdos são posicionados no nível de pré-escolar¹⁸ ou alfabetização, independentemente da idade ou do tempo em que estavam na instituição. Entre as dificuldades para a mudança da situação estavam a falta de formação dos professores que atendiam aos surdos, o desconhecimento de Libras por parte dos surdos e dos professores, e a inexistência, na cidade, de adultos surdos com identidade surda completa, para que servissem de referência na construção da identidade daquelas crianças e como transmissores de cultura.

A partir de 1994, os pais foram incentivados a colocar os filhos surdos também na escola regular. Os surdos continuaram na APAE em apenas um turno e frequentavam a escola regular no turno oposto. Nessa época, as atividades dos professores estavam relacionadas com aquilo que estavam habilitados a ensinar e com a disponibilidade dos contratos que a prefeitura realizava. Sobre a ida desses surdos para a escola regular, os relatos dos pais indicam que a APAE havia se tornado um local onde imaginavam que seus filhos estariam seguros, representava o conhecido, o estável. Já a escola regular era o novo, o desconhecido. Como se saíam ali? Como seria a reação dos colegas? Tomemos como exemplo a expressão de uma mãe sobre esse assunto.

Eu criei ela afastada do mundo, pensando que o mundo ia fazer mal a ela. A verdade foi essa. Deixei-a afastada do mundo, das pessoas. Queria que se relacionasse só com pessoas como ela porque eu achava que ela estaria segura. Na APAE ela estava segura. (Mãe 1)

Alguns pais descrevem-se como superprotetores e, por isso mesmo, receosos quanto ao ingresso na escola regular. A APAE tinha virado sinônimo de proteção. Também há relatos das dificuldades sentidas na ida para escola regular.

Quando ele começou a estudar na escola normal, ele chegava reclamando que tinha dificuldade, mas eu via que ele já tinha aprendido mais alguma coisa. Já era diferente. [...] Pegava os cadernos, ficava lendo. Eu não entendia nada. Ele pedia pra que eu ensinasse, eu não sabia ensinar. (Mãe 2)

¹⁸

Na época, nomeava-se de pré-escolar o que atualmente chamamos de educação infantil.

Na escola regular eu percebi que ele aprendeu a escrever. Aprendeu, mas ele não aprendeu a ler. Ele escrevia o que ele via no quadro. O que o professor ensinava ele escrevia, mas pra ler, ele não lia. (Pai 1)

Nos dois relatos acima, vimos que a ida para escola regular não significou uma melhoria significativa no ensino dos surdos de Delmiro Gouveia. Os surdos estavam integrados àquelas turmas, mas a escola continuou a funcionar no terreno da oralidade. Não aconteceram mudanças pedagógicas e estruturais para que houvesse, de fato, aprendizado. Os professores da APAE orientaram a ida desses alunos para a escola regular porque não tinham formação para ensinar aos surdos, mas, na escola regular, a situação era a mesma. E como a língua de sinais chegou a Delmiro Gouveia?

5.1 - GÊNESE DA LIBRAS EM DELMIRO GOUVEIA

Longe dos grandes centros, os estigmas e os estereótipos relacionados à surdez e que negativaram os surdos ainda são visíveis de forma bastante acentuada. Somam-se à lista de problemas: os baixos níveis de língua de sinais, a falta de conhecimento acerca da constituição política, cultural e identitária dos surdos, e os equívocos quanto ao modelo educacional que corresponde à necessidade desses sujeitos. Em alguns municípios do sertão alagoano, muitos surdos nem sequer tiveram ainda um primeiro contato com a Libras. A eles falta o encontro surdo-surdo para que possam construir uma identidade surda. Será que, nesse aspecto, as representações do sertão como espaço do atraso tornam-se verdadeiras?

No nosso entendimento, a Libras está sendo interiorizada desde a sua origem. O INSM, a partir do século XIX, constituiu-se um importante elo entre surdos de várias partes do Brasil. De acordo com o que foi apresentado no capítulo dois deste trabalho, o Instituto e os surdos que saíram dele foram responsáveis pelos primeiros movimentos de expansão da língua de sinais no Brasil. Em um país de dimensões continentais como o nosso, e onde os surdos estão em todas as partes, os sujeitos que se organizaram por meio das associações de surdos estavam nas capitais dos estados. Esse foi o espaço onde surgiram as primeiras dessas associações. No Nordeste, por exemplo, a primeira Associação de Surdos da Bahia surge em 1979, em Salvador; a Associação dos Surdos de Alagoas (ASAL) é criada em Maceió, em 1990, e a Associação de Surdos do Estado de Sergipe (ASES) surge também na década de 1990, em Aracaju. Assim, a presença dessas associações torna as capitais dos estados espaços onde existia Libras e, embora a língua estivesse distante dos ambientes educacionais, existia uma comunidade linguística e cultural ativa nesses lugares. No entanto, a região do sertão, dos

vários estados do Nordeste, foi onde a Libras menos interiorizou-se. Desse modo, durante toda a época em que vigorou o modelo de medicalização da surdez, os surdos com posição de resistência e uso da Libras estavam localizados nos grandes centros urbanos do Brasil.

Nos anos seguintes, a Libras continuou presente majoritariamente nestes grandes centros. Quando os primeiros estudos acerca da língua de sinais foram realizados no Brasil, tal situação foi constatada. De fato, em um artigo da década de 1980, de Lucinda Ferreira-Brito, pioneira no estudo descritivo de língua de sinais no Brasil, a autora refere-se à língua utilizada pelos surdos brasileiros como LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros). “A LSCB, *veículo de comunicação entre surdos das várias capitais brasileiras e outros centros urbanos*, resistiu heroicamente às proibições pelas quais passou nas escolas e em outros recintos públicos brasileiros” (FERREIRA-BRITO, mimeografado)

A denominação dada à língua de sinais usada pelos surdos no Brasil naquela situação mostra-nos como existia um espaço onde a Libras era usada e outros onde ainda não era satisfatoriamente conhecida. Nesse sentido, o sertão correspondia à segunda opção. Percebendo a necessidade de modificar essa situação, a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP) lançou em 2003 o programa Interiorizando a Libras, que objetivava a formação de professores e instrutores surdos em diversos estados da federação. Entretanto, no sertão alagoano, a interiorização da Libras não chegou por meio das ações diretas desse programa. Então, como a Libras chegou a Delmiro Gouveia?

Em 1994, uma jovem natural de Delmiro Gouveia chamada Elisberlania Correia, mais conhecida como Elis, cursava o último período do curso de serviço social em Aracaju. Ao conhecer a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA) de Aracaju, solicitou à diretora autorização para realizar um estágio extracurricular. Nesse estágio, participou de cursos básicos de Libras e, mesmo depois de se formar em 1995, continuou como voluntária nos dois anos seguintes. Em 1997, Elis foi convidada para ajudar o então prefeito de Delmiro Gouveia a montar a Secretaria de Assistência Social da cidade. Nesse mesmo ano, já trabalhando no município, conheceu a APAE.

A assistente social Elis ficou muito preocupada com a situação dos surdos na APAE, principalmente com a falta de profissionais que soubessem Libras e com o tipo de atividades que eram realizadas, as quais, segundo sua análise, não correspondiam às necessidades dos surdos. A partir dessa impressão, ela entrou em contato com o diretor e propôs uma ação para tentar reverter a situação.

A minha ideia como técnica da Secretaria foi colocar uma Oficina de LIBRAS, nível básico, porque na verdade eu não sou intérprete, eu apenas tinha a habilidade. Pela dificuldade que eles tinham, iniciamos dessa forma. Através desse recurso nós levamos lá pra APAE, eu fui como instrutora. Naquela época tínhamos de 10 a 12 surdos. [...] E aí eu vi a dificuldade que se tinha de trabalhar com esses surdos porque eles não tinham LIBRAS, eles tinham uma linguagem própria. (CORREIA, 18/07/2015)

O relato acima mostra como, mesmo sem conhecer a Libras, os surdos já utilizavam sinais caseiros. Também nos ajuda a entender que esse curso foi a primeira experiência com a língua de sinais que os surdos de Delmiro Gouveia tiveram. Esse projeto ocorreu entre 1998 e o início de 1999. Elis nunca foi funcionária da APAE, mas a parceria que se formou com a instituição exigia bastante dela. Naquela época, ela era a única assistente social do município, estava ajudando a implantar uma secretaria recém-criada e cumpria parte da carga horária também como assistente social na Secretaria de Saúde. Com o tempo escasso, Elis passou a ir à APAE quinzenalmente para encontrar os surdos, e esses eram os únicos momentos em que eles tinham contato com alguém que sabia Libras.

No ano 2000, foi organizado outro curso de Libras, ministrado por uma instrutora surda, Patrícia Cardoso. O curso foi articulado com o Serviço Nacional de Emprego (SINE) por meio da Secretaria de Assistência Social do município, financiado pelo governo estadual e executado em parceria com a Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais (AAPPE) de Maceió. A carga horária foi de 40 horas.

Esse curso foi importante em dois aspectos. Primeiro porque participaram professores, pais e os surdos que frequentavam a APAE. Em segundo lugar, porque foi um marco para a comunidade surda e para a história da língua de sinais em Delmiro Gouveia, pois pela primeira vez alunos surdos, seus pais e professores conheceram uma pessoa surda adulta usuária de Libras, que possuía identidade surda e que usufruía plenamente da cultura surda. O impacto causado pode ser percebido nas palavras de um pai.

Quando ela fez “Meu nome é Patrícia.” Com aquela letra bonita, quando ela fez aquilo, eu nunca tinha visto isso! Eu me desmanchei em lágrimas. Uma vergonha! Ela olhou pra mim, mas não se manifestou. Aí, um por um ela foi dando o lápis pra pessoa ir lá e fazer o nome no quadro [...] Ela era casada, com filhos. Ela disse que tinha dois filhos e eu ficava pensando: “E quando chega alguém na casa dela?” Depois eu fui descobrindo que a campanha deles é a luz. (Pai 2)

Para aquele público, a instrutora Patrícia foi o primeiro referencial que se afastava de um modelo patológico de ver o surdo, e que, até então, era a única perspectiva de encarar a surdez.

Quando eu a vi formada, professora, com a mesma deficiência auditiva, inteligente. Quando eu vi aquilo ali, foi clareando. Foi chegando umas ideias boas, que a nossa filha tinha condição. (Pai 2)

Assim, ver um surdo adulto, profissional, com família e em uma posição pedagógica de autoridade, mostrava que os surdos em Delmiro Gouveia também poderiam ser bem-sucedidos pessoal e profissionalmente. Este encontro também poderia ter possibilitado um novo olhar sobre os modelos educacionais destinados aos surdos. As famílias de surdos e os profissionais envolvidos na sua educação só conheciam como referência, até então, uma espécie de educação especial que não havia sido criada para os surdos e cujo foco estava no atendimento à deficiência intelectual. Agora podiam perceber que alternativas educacionais exitosas eram possíveis por verificar seus resultados em surdos adultos. Ao mesmo tempo, mostrava o lugar da Libras para que exista um processo educacional de surdos que respeite sua cultura e seja pedagogicamente eficaz. Mas será que este curso alterou substancialmente o ambiente institucional?

Figura 9: Certificado do Curso de Libras ministrado pela instrutora surda Patrícia Cardoso



Fonte: Acervo pessoal de Ana Paula do Amaral

Figura 10: Conteúdos programáticos do curso de Libras

Diciplina Única - Noções Básicas de LIBRAS			
1 - Apresentação, Organização do Curso e Pré - Teste	02 h/a	11 - Noções Gramaticais: Adjetivos, Tipos de Verbos e Advérbios de Lugar, Tempo e de Modo	02 h/a
2 - Pesquisa sobre LIBRAS e o Uso de contextos em LIBRAS ("O Encontro" e "Entre Amigos")	02 h/a	12 - Aquisição de Língua de Sinais por Crianças Surdas e Os Surdos enquanto Minoria Linguística	02 h/a
3 - Noções Gramaticais: Substantivos e Pronomes (Pessoais, Demonstrativos e Possessivos)	02 h/a	13 - Revisão e Avaliação	02 h/a
4 - Uso de contextos em LIBRAS ("Quando será a Reunião" e "Quando será a Festa?")	02 h/a	14 - Uso de contexto em LIBRAS ("No Supermercado" e "Na Loja") e Variações Linguísticas	02 h/a
5 - Noções Gramaticais: Substantivos, Numerais e Expressões Idiomáticas	02 h/a	15 - Os Processos de Formação de Palavras e Direções e Perspectivas em LIBRAS	02 h/a
6 - Comunidades Surdas, Cultura Surda Brasileira e Histórica de LIBRAS	02 h/a	16 - Valores Monetários e Medidas (Tempo, Comprimento, Volume e Massa)	02 h/a
7 - Revisão e Avaliação	02 h/a	17 - Uso de contextos em LIBRAS ("Vamos à praia?" e "Retornando de Viagem")	02 h/a
8 - Uso de contextos e LIBRAS ("A Entrevista", "Na Recepção" e "Profissões")	02 h/a	18 - Revisão Geral	02 h/a
9 - Noções Gramaticais: Adjetivos, Pronomes (Interrogativos e Indefinidos) e Numerais	02 h/a	19 - Avaliação Final	02 h/a
10 - Educação de Surdos no Brasil e Uso de contextos e, LIBRAS ("Aniversário" e "Família")	02 h/a	20 - Pós - Teste, Resultados e Avaliação do Curso e do Instrutor pelos alunos	02 h/a

Fonte: Acervo pessoal de Ana Paula do Amaral

Percebemos, pelo conteúdo programático do curso, que se tentou ensinar a Libras a partir de contextos comunicativos e situações do cotidiano. Mesmo assim, o ensino de gramática fez-se claramente presente, embora não saibamos como se deu essa relação entre a gramática e a contextualização da língua nas atividades do curso. Parece que as atividades ocorreram de forma bastante intensa para contemplar os conteúdos em apenas 40 horas, uma carga horária pequena em relação ao proposto, segundo nossa análise. Os conteúdos compreenderam o nível básico da Libras, visando proporcionar sua aquisição a nível de iniciantes.

Entretanto, embora tenha havido o despertar para a existência da Libras e de sua importância, esse contato inicial não foi suficiente para que se realizassem grandes mudanças no ambiente institucional. Desse modo, tanto na APAE como na escola regular, vários problemas eram sentidos, e o maior deles era a falta de profissionais fluentes em Libras para construir um projeto de ensino que priorizasse a língua de sinais como língua de instrução.

Figura 11: Encerramento do curso de Libras em 2000



Fonte: Acervo da APAE de Delmiro Gouveia

Durante toda a existência da APAE, a parceria com o executivo municipal é que manteve financeiramente a instituição. Os professores e funcionários eram servidores cedidos pela prefeitura. A alimentação, o aluguel e a manutenção do prédio também eram pagos pelo município. Alguns professores ficavam pouco tempo, pois eram contratados e isso gerava uma rotatividade muito comum, o que impossibilitava um trabalho mais duradouro. Em certos momentos, a APAE passou por dificuldades e, nas situações mais críticas, os problemas financeiros chegaram a atrapalhar as atividades. Sem continuidade nos projetos e sem profissionais qualificados no quadro permanente do município, pouca coisa mudou nas atividades feitas com os alunos surdos. Mesmo assim, nota-se o surgimento de uma modesta comunidade linguística a partir daqueles surdos da APAE, que passam a usar os sinais da Libras em associação com os sinais caseiros que já possuíam.

Uma característica do trabalho realizado nessa época pela assistente social Elis é que aconteceram várias viagens e apresentações com os surdos. Foi montado um coral de surdos, que recebeu o nome de *Coral de Deficientes Auditivos Ouvindo no Silêncio*. Eles apresentaram-se em várias ocasiões na própria cidade e em outros municípios. Em uma delas, os surdos da APAE/Delmiro Gouveia fizeram uma apresentação para o então governador do estado, Ronaldo Lessa, em um auditório com 500 pessoas. As viagens eram realizadas para conhecer instituições que atendiam a surdos. Foram, por exemplo, à APADA em Aracaju,

para que conhecessem surdos de outros lugares. Também se realizaram viagens para fazer a audiometria dos alunos. No entanto, alguns questionamentos sobre a educação de surdos na APAE estavam por surgir.

Figura 12: Coral de Deficientes Auditivos Ouvindo no Silêncio



Fonte: Acervo da APAE de Delmiro Gouveia

Figura 13: Viagem da assistente social Elis e dos surdos da APAE de Delmiro Gouveia à APADA-SE em novembro de 1997



Fonte: Acervo da APAE de Delmiro Gouveia

5.2 - A SAÍDA DA APAE

Neste ponto, cabe ressaltar o papel da professora Edjane Rodrigues para a educação de surdos em Delmiro Gouveia. Edjane trabalhava na APAE e é irmã de um surdo que frequentava a instituição. Ela estava cursando Pedagogia na UNEB em Paulo Afonso, estado da Bahia, e, em seu TCC, apresentado em 2004, realizou um estudo de caso sobre a situação educacional de seu irmão. Esse trabalho possibilitou o encontro com teorias acerca da educação de surdos, da cultura e da identidade que serviram de base para alguns questionamentos sobre as atividades desenvolvidas com os surdos na APAE.

No caso de seu irmão, a escola regular afirmava que ele não aprendia porque era “desligado”. Entretanto, ao examinar como os surdos estavam sendo ensinados na escola regular e na APAE, Edjane verificou que, nos dois espaços, tentava-se ensinar o surdo do mesmo jeito como era feito com ouvintes, por meio de canais orais auditivos. Na APAE, reproduziam-se com os surdos, também pelos mesmos canais, estratégias ligadas ao trabalho com crianças com deficiência intelectual. Ademais, também em 2004, foi criada a Coordenação de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, tendo como coordenadora a assistente social Elis.

Durante um curto período, entre 2004 e 2005, a professora Edjane assumiu a direção da APAE. Nessa época, trouxe duas professoras da APAE de Paulo Afonso, uma de Braille e outra de Libras. Graciene, a professora de Libras, ficou um ano atendendo aos surdos na APAE/Delmiro Gouveia utilizando a língua de sinais, em uma sala exclusiva. Os alunos ficavam em sala regular no turno da manhã e iam à APAE pela tarde. O objetivo era o ensino de Libras de modo que fosse possível a aquisição de competências comunicativas nessa língua.

A professora Edjane e a assistente social Elis tomaram a iniciativa de pleitear fundos junto ao governo federal para aquisição de uma sala de recursos multifuncional, de modo que os surdos pudessem estar incluídos na rede escolar do município e usufruir do Atendimento Educacional Especializado. Em 2005, foi inaugurada a primeira sala de recursos do município, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Virgília Bezerra de Lima, e as professoras de Libras e Braille que até então estavam na APAE foram transferidas para essa sala. A partir daquele ano, os surdos deixaram de frequentar a APAE/Delmiro Gouveia. Na sala de recursos, surdos e professores passam a ter contato com materiais disponibilizados

pelo MEC, como livros, DVDs e dicionário de Libras. A primeira intérprete de Libras em Delmiro Gouveia era uma jovem que acompanhava sua irmã nas atividades na sala de recursos. Com desejo de aprender Libras, ela procurou qualificar-se fazendo cursos de Libras e começou a trabalhar como intérprete em 2007 na rede municipal de ensino. Abaixo apresentamos uma cronologia com os principais acontecimentos referentes à educação de surdos em Delmiro Gouveia desde a sua gênese.

Quadro 2: Cronologia da educação de surdos em Delmiro Gouveia

1981	Criação da APAE.
1984	Já existem surdos frequentando a APAE.
1994	Os surdos são colocados em uma turma só deles. Os pais são orientados a matricular os filhos surdos também na escola regular.
1997	A assistente social Elis começa a trabalhar no município e desenvolve os primeiros trabalhos com os surdos.
1998	O primeiro curso de Libras com surdos da APAE é ministrado pela assistente social Elis.
2000	É realizado o curso de Libras com a instrutora surda Patrícia Cardoso.
2004	É criada a Coordenação de Educação Especial no município.
2004	A professora Graciene ensina Libras na APAE durante um ano.
2005	Os surdos saem da APAE e vão para a sala de recursos do município.

A saída dos surdos da APAE/Delmiro Gouveia ocorreu de forma conflituosa. Com o avanço da inclusão educacional e o empenho em estabelecer salas de recursos para atendimento aos surdos na rede municipal de educação, algumas pessoas achavam que se queria fechar a APAE, já que a ênfase estava sendo dada à ida desses alunos para escola regular. O que acontecia era que duas correntes distintas de pensamento acerca da escola dos surdos estavam em conflito. Um grupo achava que as atividades com os surdos deveriam continuar na APAE, enquanto o outro apostava na criação de salas de recursos e na saída dos surdos para essas salas. Por fim, as professoras Edjane e Graciene deixam a APAE, é criada a sala de recursos na rede municipal, e os surdos passam a receber o Atendimento Educacional Especializado nessa sala.

5.3 - REPRESENTAÇÕES USUAIS DOS SURDOS DE DELMIRO GOUVEIA

Apresentamos a seguir algumas representações identificadas acerca dos surdos que frequentaram a APAE/Delmiro Gouveia. Já discutimos, no primeiro capítulo deste trabalho, a importância das representações e como esse conceito, junto ao de imaginário, são fundamentais para a história cultural. No caso dos surdos de Delmiro Gouveia, as representações sociais construídas sobre eles podem ajudar-nos a entender como se pensava a surdez e os surdos naquela ocasião e naquele espaço. É, portanto, uma tentativa de se entender quais práticas e concepções tornaram-se legitimadas pelas representações que se construíram sobre os surdos. Pesavento lembra que as representações possuem tal força.

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais dispensando reflexão. (PESAVENTO, 2005, p. 41)

Entendemos, então, que as representações podem sobrepor-se à realidade que pretendem narrar, atribuindo-lhe outro sentido. Deixam, assim, de ser apenas uma representação, e legitimam-se como a própria realidade. “As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade” (PESAVENTO, 2005, p. 41). Ao tratarmos das representações sociais dos surdos, pensamos em quais delas acabaram por legitimar discursos e práticas no ambiente institucional e na comunidade. Julgamos importante também identificar as instâncias de poder, pois nas representações sociais o grupo social que possui o poder simbólico de exprimir sua força e impor suas interpretações é o que produz a legitimação das representações. No caso dos surdos da APAE/Delmiro Gouveia, é por meio das narrativas dos ouvintes, o grupo pertencente à cultura majoritária, representado pelos pais e professores, que se produzem as representações usuais sobre os surdos, as quais que veremos a seguir.

5.3.1 - Surdos: “Deficientes”, porém de um jeito diferente...

Em consonância com a Convenção da ONU Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, o decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 diz que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação

com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Nota-se que os sujeitos com impedimento de natureza sensorial são denominados pessoa com deficiência. Isso quer dizer que, na legislação, os surdos são encarados como pessoa com deficiência por causa dos impedimentos sensoriais relacionados à falta de audição. Todavia, as representações sociais produzidas acerca desses sujeitos têm levado muitos a narrar a surdez como uma “deficiência” que ultrapassa os níveis sensoriais e aproxima-se da deficiência mental.

No olhar obrigatório imposto pelo conjunto de representações sociais a respeito da surdez, o surdo é levado a perceber-se e a narrar-se como deficiente, e não apenas como “deficiente auditivo”, mas até mesmo como “deficiente mental”. (SÁ, 2010, p. 174)

Entretanto, neste trabalho procuramos afastar-nos de uma definição de surdez que coloca os surdos em situação de desvantagem em relação aos sujeitos não surdos. Em outras palavras, embora exista um impedimento de natureza sensorial que, a priori, talvez seja comumente usado para definir o sujeito surdo, acreditamos que são as experiências culturais e de identidade que nos fornecem um quadro mais amplo sobre a surdez e os surdos. Os surdos o são em relação à experiência visual que dá sentido à sua subjetividade e devem ser narrados a partir das características culturais peculiares a essa experiência visual.

Conforme relatado por profissionais que trabalharam com os surdos na APAE de Delmiro Gouveia, o objetivo da instituição era a alfabetização e a socialização. Verificamos que os procedimentos na APAE para com os surdos pouco diferiam do que era proposto aos deficientes intelectuais ou múltiplos. No entanto, de que forma os surdos eram percebidos no ambiente institucional? Por ser uma instituição mantida para atender prioritariamente a deficientes intelectuais, não é de admirar a tendência a representá-los como tais, que pode ser observado no manifesto de um pai sobre o assunto: “Eles achavam que o surdo era um deficiente e que não tinha condições de se manter sozinho, tinha que ter um acompanhante, uma pessoa pra cuidar” (Pai 1). Entretanto, essa relação entre surdez e “deficiência” ocorreu de maneira bastante peculiar. Relatos de pais e professores ajudam-nos a entender de que forma os surdos foram representados como deficientes.

Eles viam uma deficiência, mas uma deficiência que eles podiam ir além. Que podia ter desenvolvimento. Uma deficiência que era mínima em relação aos outros deficientes lá da APAE [...] Acho que viam neles uma deficiência diferente, que podia evoluir. (Mãe 1)

As palavras dessa mãe revelam como foi atribuída uma diferença entre os surdos atendidos e as outras crianças. Para ela, a instituição os via como deficientes, mas com uma deficiência que os afetava em menor grau do que a outros. Alguns familiares relatam que eram rotineiramente orientados a repreender quem chamasse os surdos de “doidos” ou “deficientes mentais”. Todavia, o fato de não haver formas de atendimento diferentes para surdos e deficientes mentais revela um descompasso entre as orientações dadas aos pais e a prática pedagógica diária. Nesse aspecto, Skliar apresenta as formas como o ouvintismo exerce influência sobre currículos na educação de surdos:

O ouvintismo desenvolveu não apenas uma, mas várias formas de colonização do currículo, através de uma trama de representações variadas: – O currículo para deficientes mentais, reproduzindo o estereótipo que define os surdos como deficientes mentais ou, em todo caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes. (SKLIAR, 2010, p. 17)

Digno de nota é que essa concepção da surdez associada à deficiência existe há bastante tempo. Por exemplo, os processos de curatela e interdição de surdos no estado de Sergipe entre 1867 e 1980, analisados por Souza, comprovam que esses sujeitos eram encarados como incapazes e privados de direitos.

Em todos os processos de interdição e curatela pesquisados, com fundamento em diagnósticos médicos, reiteradamente era o surdo qualificado como “ente isolado da sociedade”, “pessoa que não contribui para o desenvolvimento da civilização”, “alienado social”, “peco de desenvolvimento”, “definhado”, “isolado da vida”, “privado de condições orgânicas necessárias à instrução e à educação” etc. O fato é que os laudos médicos que integravam os processos sempre colocavam os surdos na categoria dos idiotas, dos imbecis ou oligofrênicos. (SOUZA, 2007, p. 53)

Nesses processos jurídicos, o surdo passivo de interdição sofria a privação ou restrição de praticar atos jurídicos por ser declarado incapaz. Já os processos de curatela visavam designar alguém para cuidar legalmente dos direitos daquele considerado como incapaz (Ibid, p. 46). De qualquer forma, os surdos apenas figuravam nos processos que atestavam sua incapacidade. “Eram segregados, discriminados como facilmente se comprova nos processos de interdição e curatela que, invariavelmente, os atestavam como deficientes mentais” (Ibid, p. 164).

Esse tipo de representação social também era muito popular entre a comunidade delmireense. Era corriqueiro as pessoas chamarem os surdos de “doidos” e acharem que os surdos atacariam ou agrediriam os transeuntes. A APAE era chamada pejorativamente de “escola dos doidos”. Dona Arlinda, a primeira diretora da APAE enquanto a instituição ainda

era uma parte do prédio do orfanato, é lembrada por constantemente repreender severamente aqueles que chamavam a APAE de “escola dos doidos”. O relato de um pai mostra o que acontecia na comunidade: “A gente tinha que aguentar aquilo, era: ‘lá vai o mudinho’, ‘o mudo’ ou ‘ele é doido’, e a gente ouvia isso na rua. Minha filha ficava nervosa e dizia: ‘Não é mudo’, vocês sabem o nome dele, ele tem nome” (Pai 1). A mãe de uma surda revela: “As pessoas me diziam ‘Ah, vai criar uma menina doida. Essa menina nunca vai te respeitar’. Eu ficava muito triste” (Mãe 3).

O estereótipo da deficiência nega aspectos culturais e identitários do povo surdo. Apenas reproduz visões de normalização, sob as quais a surdez é um problema que pode e deve ser corrigido. Percebe-se na APAE de Delmiro Gouveia, mesmo após a introdução da Libras, uma posição um tanto ambígua quanto a esses aspectos. Se a introdução da Libras trazia uma nova perspectiva educacional e da criação de uma comunidade linguística e cultural, a ênfase nos testes audiométricos e as tentativas de oralização reforçavam uma ideia de corpo defeituoso, deficiente. Souza pondera sobre esse assunto: “Como ensinar sem linguagem? A única ‘saída’ que [o professor] imagina ter é a redução de seu ato de ensinar à estimulação dos canais sensoriais remanescentes como via de acesso a linguagem” (SOUZA, 1998 apud SÁ, 2010, p. 280). Ora, a própria percepção dos professores apontava para a existência de uma comunidade linguística que florescia mesmo quando ainda não dominavam a Libras e utilizavam sinais caseiros.

Quando eu conheci a sala, eu vi crianças com deficiência mental leve, profunda, síndrome de Down, autismo, e o surdo lá convivendo com todas as situações. O surdo jovem já tem sua linguagem, sua forma de viver. (Professora 3)

Essa posição ambígua dos surdos da APAE de Delmiro Gouveia produziu narrativas variadas sobre como eram percebidos pela instituição. A representação usual dos surdos é que eles eram “deficientes”. Notamos variações, porém, nas formas como essa “deficiência” era percebida. Para alguns, os surdos eram como deficientes intelectuais, mas para outros eles eram “deficientes” diferentes dos demais.

Elas não viam o surdo exatamente como uma pessoa com deficiência intelectual. Não era exatamente. Elas sabiam que os surdos tinham possibilidades, porém elas não entendiam e ninguém nunca foi atrás de saber como resolver aquela situação. (Professora 2)

Nas palavras da professora citada acima, percebemos que havia uma concepção do surdo como uma espécie de “deficiente” com possibilidades, embora não fosse claro como

aproveitar essas possibilidades. Nessa situação de falta de clareza quanto ao modelo educacional específico para surdos, que obviamente perpassava a língua de sinais, os modelos utilizados a priori foram os mesmos relacionados aos deficientes intelectuais.

A APAE daqui funcionava como um depósito aonde as pessoas iam para descansar os pais, e o objetivo de ensino nenhum. As pessoas com deficiência intelectual era simplesmente dado pintura. Pegava-se aqueles decalques, decalcava desenhos de gatos, animais, palhaço, passava no estêncil e era dado para os meninos pintarem. Pintar, pintar, pintar e pintar e, ainda assim, quando se avançava muito, era para atividades de coordenação motora. (Professora 2)

Mesmo as atividades de alfabetização, da maneira como estavam organizadas, ocasionavam, segundo nossa percepção, sérios equívocos. Uma professora entrevistada lembra-se de uma colega que trabalhava com surdos e afirmava que todos os seus alunos escreviam e sabiam ler. No entanto, quando os alunos foram interpelados, percebeu-se que apenas sabiam copiar do quadro, mas sem conseguir decodificar as palavras mais simples que haviam copiado. Tentava-se ensinar aos surdos como se ensinava aos ouvintes, oralmente. Obviamente, eles copiavam sem entender o que estavam copiando.

Mesmo encarando-os como “deficientes” que tinham possibilidades, não havia diferença entre as atividades pedagógicas para surdos e não surdos. A falta de formação e de conhecimento acerca da surdez, um dos principais entraves, era inclusive reconhecida pelos professores: “Nós é que não estávamos preparadas para lidar com eles. Quando me deparei com eles, foi um choque muito grande. Os alunos usavam gestos para se comunicarem, eles também não sabiam língua de sinais” (Professora 4).

5.3.2 - Surdos: Nervosos, impacientes e agressivos?

Outra representação bastante usual nas entrevistas tomadas para nosso trabalho diz respeito aos surdos serem nervosos, agressivos e impacientes, como exemplificam alguns relatos de pais sobre isso:

Eles [os surdos] não têm até hoje paciência, porque eles querem que as coisas sejam do jeito deles. (Mãe 4)

Ela era uma menina muito nervosa e me deixava muito nervosa também. [...] as professoras até falavam que ela não ia aprender nada porque ela não se interessava, não queria saber nem de brincadeiras, era muito agitada, muito nervosa. (Mãe 3)

O surdo-mudo tem um sistema nervoso [sic] muito forte. Eles são agressivos. Quando têm aquela raiva, eles agriem mesmo. (Pai 1)

Será que agressividade é uma característica da surdez? A visão patológica da surdez por vezes narrou os surdos através de aspectos negativos, geralmente associados a níveis cognitivos insatisfatórios e comportamentos que desviam da norma. Entretanto, falar em agressividade e impaciência sem contextualizar as necessidades linguísticas dos surdos que não eram correspondidas no ambiente familiar nem na escola poderia resultar em um grave reducionismo. A pergunta a ser feita não deve ser apenas se os surdos eram agressivos ou não, mas devemos procurar entender quais as razões de os surdos estarem agressivos, impacientes e nervosos.

Em um ambiente em que predomina a oralidade, o surdo vive sem *inputs* de qualquer natureza além do que pode abstrair a partir da interpretação daquilo que vê. Há frustração em não poder se comunicar eficazmente. Gestos podem não ser entendidos; junto ao apontar, podem parecer sem sentido para o não surdo; talvez uma mensagem simples não consiga ser transmitida. Nessa situação, a pessoa surda talvez possa ficar impaciente ou irritada. O que tentamos dizer é que o fato de esses sujeitos serem representados de tal forma não significa que esse comportamento é resultado de serem surdos. Sobre isso, Gesser afirma:

É comum ouvirmos pessoas falarem que o surdo é muito irritado, agressivo, nervoso e até débil mental. O fato é que esses estereótipos são construídos com base em paradigmas inapropriados, criados por aqueles que insistem em educar os surdos através da língua oral, uma língua totalmente alheia a sua forma visual de perceber e de se expressar no mundo. Quando os surdos são abordados e educados através da língua de sinais, nenhum desses problemas de ordem social se apresenta. (GESSER, 2009, p. 77)

Concordando com o exposto acima, uma das mães entrevistadas disse que o “nervosismo” da filha desapareceu quando ela aprendeu Libras e envolveu-se com a comunidade surda. Não há relação direta entre surdez e agressividade, nem com deficiência intelectual. O discurso medicalizado da surdez facilita a aceitação desses estereótipos. Narrar os surdos do ponto de vista cultural nos ajudará a repelir tais ideias.

O nervosismo e a agitação talvez possam ser percebidos de outra maneira. Conforme vimos, os surdos em Delmiro Gouveia procuravam estratégias de resistência às tentativas de associá-los à deficiência intelectual. Será que a agitação e nervosismo não serviram também como expressão de resistência daqueles surdos? Em uma relação marcada pela falta de linguagem, na qual a comunicação entre os surdos e seus pais ficou severamente prejudicada,

será que o nervosismo e a agitação foram as maneiras encontradas para expressar insatisfação ou discordância?

5.3.3 - Surdo: O que você vai ser quando crescer?

Quando um casal espera o nascimento de um filho, diversas expectativas são criadas. Planos de curto, médio e longo prazo são traçados. Como ele será? Onde estudará? Qual profissão terá? Será feliz? Para muitas famílias ouvintes, a chegada de um filho surdo muda todos os planos. Geralmente, pais ouvintes esperam um filho ouvinte, tal como pais surdos esperam que seus filhos sejam surdos. Entretanto, muitos ouvintes pais de surdos sentem-se culpados e preocupam-se com o futuro daquele filho. Quando os pais não entendem claramente a surdez como uma condição linguística e cultural, a família percebe como a chegada de um filho surdo revela representações sociais produzidas pelo imaginário desses pais. Essas representações dos pais de surdos de Delmiro Gouveia podem ser evidenciadas pelos relatos a seguir.

Eu pensava: “Como é que ela vai ser quando ela estiver adulta? Será que ela vai casar? Vai ter filhos?” (Mãe 1)

Eu ficava pensando: “Meu Deus, qual vai ser o futuro do meu filho, meu Deus? Não fala. Como vai arrumar um trabalho para um dia ser alguém na vida?” (Mãe 2)

Pensava que ela ia dar trabalho o tempo todo, para o resto da vida, mas me enganei [...] Aí eu disse: “Não vai ter tanto filho, porque eu acho que não é justo uma pessoa assim ter muito filho pra cuidar.” Eu pensava que ela não ia cuidar do filho. (Mãe 3)

Nós nos sentíamos mal porque podíamos ter uma pessoa que fosse aproveitada e que pudesse se manter sozinha. Nós pensávamos e ficávamos preocupados porque íamos ter aquela pessoa dependente da gente pelo resto da vida. (Pai 1)

Para muitos, o imaginário acerca dos surdos é permeado de conjecturas sobre o futuro, nas quais a surdez estava associada à incapacidade laboral ou de cuidar de si próprio e de uma família. Novamente refletimos sobre a associação da surdez com patologia. Na construção do imaginário desses pais, a surdez incapacitaria os filhos para qualquer atividade na vida adulta. É por isso que o curso de Libras com a instrutora surda Patrícia, em 2000, foi impactante para os pais. Nesse curso, eles tiveram acesso a um adulto surdo cujas experiências iam na contramão da construção imaginária que haviam tido sobre seus filhos.

Houve o confronto entre as oposições dependência/independência, incapacidade/capacidade, deficiência/diferença.

A construção do imaginário dá-se no terreno das conjecturas. Nesse caso, há projeções sobre o futuro nas quais possibilidades são construídas. Na situação dos surdos delmirenses da APAE, o imaginário coletivo da comunidade fora do círculo familiar também gerou rótulos de incapacidade. O relato de uma professora mostra isso: “Achavam que eles [os surdos] não tinham condição. O preconceito era maior. Chamavam de “mudinho”. Achavam que não iriam se casar, ter família, ter um trabalho” (Professora 4).

Observa-se então que, no imaginário coletivo, os surdos de Delmiro Gouveia não conseguiriam construir uma vida adulta independente de seus pais. Essas representações possuem uma força simbólica muito grande. O imaginário corre o risco de tornar-se uma “profecia autorrealizadora”, que é quando aquilo que se projeta torna-se real porque se age de acordo com o que foi projetado. Ao mesmo tempo, alguns pais revelam como as atividades realizadas na APAE contribuía para esses sentimentos: “Eu pensava: ‘será que ela ia passar disso? Só isso aqui? Será que ela não vai estudar mais à frente? Só com pintura, só isso?’ Eu pensava muito: ‘Acho que ela nunca vai ter uma vida escolar normal’” (Mãe 1). No imaginário dos pais, o surdo não sairia daquela fase nunca, não alcançaria sucesso escolar e, conseqüentemente, estaria em situação de dependência econômica e social.

A escolarização tem um papel fundamental nas projeções que os pais fazem sobre a vida futura dos filhos, pois o sucesso escolar está intimamente relacionado com as competências para a conquista de um trabalho e da independência. Segundo Klein, “a preocupação com o trabalho esteve sempre associada com a possibilidade de independência, de autonomia das pessoas surdas” (KLEIN, 2010, p. 85), de modo que o sucesso ou fracasso da escola de surdos influencia nas projeções acerca de um sujeito surdo trabalhador, independente e autônomo.

Na APAE de Delmiro, a falta de progressão por séries escolares e a não existência de disciplinas do currículo escolar faziam com que os surdos permanecessem na alfabetização ou no pré-escolar por anos seguidos. Afinal, o que existia era um ensino com exercícios mecânicos de coordenação motora e memorização, sem a preocupação com a existência de um currículo compatível com a idade ou a série em que o sujeito deveria estar. Também havia dificuldades de educação na escola regular ocasionadas pela falta de língua de sinais. Os surdos estavam sem intérpretes e não tinham acesso aos conteúdos, já que as aulas eram

ministradas de forma oral. Como seria o futuro desses alunos surdos quando chegasse a hora de entrarem no mercado de trabalho? A escola não fazia frente aos rótulos de incapacidade e de dependência já que muitos deles eram reforçados pelas próprias práticas escolares.

5.3.4 - Surdos: Se estivéssemos na capital...

Delmiro Gouveia é a cidade mais distante da capital do estado, e o sertão, espaço historicamente ligado ao atraso. As representações sobre os surdos de Delmiro Gouveia ajudam-nos a entender como o espaço do sertão é narrado em relação aos surdos. Muitos pais entrevistados atribuem a surdez dos filhos à impossibilidade de procurar tratamento em outro lugar. Alguns dizem que a descoberta da surdez só aconteceu em médicos nas capitais, alguns no Recife e outros em Maceió. Sem recursos financeiros, um dos pais relata que passou dois anos juntando dinheiro para fazer os exames do filho na capital pernambucana. Alguns se sentiam culpados porque achavam que, se tivessem condições de “tratar” a surdez na capital, os filhos voltariam a ouvir, ou porque pensavam que a falta de recursos para comprar os aparelhos auditivos havia impossibilitado a “correção” da surdez em tempo hábil.

Os exames disseram que ele podia voltar a falar se ele usasse um aparelho. Aí dei entrada nesse aparelho, a gente não tinha condições de comprar. Esse aparelho era caro. Aí nós demos entrada lá mesmo. Ficamos de ligar, ligávamos todos os meses, passaram muitos anos assim, até que desistimos. (Mãe 4).

Não tinha aprendizagem aqui, a gente pobre tinha que trabalhar e não tínhamos condições de botar ele na capital e acompanhar ele lá, e assim ficou. Hoje ele tem essa deficiência por conta de condições financeiras. (Pai 1)

Sabemos, porém, que os aparelhos auditivos não recuperam a audição. No caso de alguns surdos profundos, servem apenas para perceber ruídos. Em alguns casos, os aparelhos auditivos ajudariam na percepção das frequências da fala, pois funcionam como um amplificador, mas não podemos acreditar que apenas colocando o aparelho o surdo poderia automaticamente ouvir e conseguir decodificar a fala. Se a perda auditiva não permite ouvir a voz humana sem o aparelho, o uso dele não fará com que aumente o resíduo auditivo e que se possam ouvir tais sons.

Nas entrevistas para nosso trabalho, verificamos que alguns pais acreditavam que algo poderia ter sido feito para “consertar” a surdez se morassem nas capitais. A visão medicalizada da surdez produz essas expectativas, segundo as quais o ideal é a normalização

do sujeito surdo por meio da fala e das práticas terapêuticas associadas ao treino da oralidade e utilização do resíduo auditivo. Na realidade, os corpos dos surdos não precisam ser consertados. A surdez é uma condição cultural e política que deve ser narrada a partir das diferenças e não pelo que falta.

A surdez está sempre ligada a uma culpa: culpa da família (que não se preveniu, que rejeita ou que desconhece), culpa da própria pessoa surda (que não tem condições, que não se esforça) etc. É muito presente a conclusão: se as crianças surdas não se tornam “normais”, então a razão deve ser as limitações dos pais, dos professores ou das próprias crianças. (SÁ, 2010, p. 232)

Portanto, o fato de estarem no sertão não significa que a surdez seria corrigida se tivessem nascido na capital. O que já existia em algumas capitais eram serviços educacionais que utilizavam a língua de sinais com intérpretes e escolas ou turmas bilíngues. Mas, longe de serem instâncias de correção, tratava-se de lugares onde a surdez era observada do ponto de vista cultural. Encontramos, nas pesquisas para este trabalho, alguns surdos que nasceram em Delmiro Gouveia e mudaram-se para diversas capitais. Eles não tiveram sua surdez curada, mas envolveram-se com a comunidade surda, pois estavam em espaços onde existiam intérpretes e serviços educacionais que usavam a Libras como língua de instrução. Não encontraram nas capitais a “correção”, como idealizaram alguns pais em Delmiro Gouveia. Talvez essa concepção de que os surdos no sertão estão em desvantagem quanto ao acesso a procedimentos que aproximam a surdez de uma experiência médica mostre como, no imaginário social, desenvolveu-se a ideia de que eles precisam ter seu órgão defeituoso consertado para serem bem-sucedidos. Essa hierarquização da clínica sobre a escola permitiu que se imaginassem os espaços de escassez de serviços de reabilitação como atrasados, o que consequentemente mudava o foco daquilo que realmente era necessário: a interiorização da Língua de Sinais com todo o empoderamento político e cultural que isso traria à comunidade surda.

Observamos, a partir das representações citadas, algumas formas como se narrou a surdez em Delmiro Gouveia nos anos em que os surdos estiveram na APAE. Ao saírem da instituição, em 2005, para frequentar a sala de recursos da rede municipal de ensino, os surdos passaram a ter um contato maior com a língua de sinais e com materiais produzidos em Libras. A partir dessas mudanças, outras representações sociais talvez possam ser observadas, o que sugere mais investigações sobre a educação de surdos em Delmiro Gouveia depois daquele período.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou que a APAE foi a primeira iniciativa institucionalizada de educação de surdos em Delmiro Gouveia e que, funcionando em bases assistencialistas, pretendia realizar a socialização e a alfabetização desses sujeitos. Mostrou também como os surdos em Delmiro Gouveia foram rotulados como deficientes e incapazes. Para os pais e os professores, a APAE estava no mesmo campo semântico de proteger e cuidar. Inclusive, por ter surgido em um espaço originalmente criado com objetivos filantrópicos – o orfanato do monsenhor Fernando –, alguns pais de surdos ainda se referiam à APAE como “o orfanato”. Entretanto, nessa instituição, e mesmo sem saber Libras, os surdos organizaram-se em uma comunidade linguística que utilizava sinais caseiros e produzia seus próprios sentidos à experiência visual característica das pessoas com surdez.

Na APAE de Delmiro Gouveia, não havia séries nem disciplinas escolares. No início, a instituição funcionou na oralidade, reproduzindo com os surdos as mesmas práticas relacionadas aos sujeitos com deficiência intelectual. Quanto às atividades realizadas, os professores entrevistados foram bastante honestos em afirmar que sabiam que não correspondiam às necessidades dos surdos e que não procederam de maneira diferente porque não tinham conhecimento sobre educação de surdos nem sobre a língua de sinais. O fato de que, quando tiveram a oportunidade, não se posicionaram contra a introdução da Libras na instituição, mostra que, na realidade, a ausência de uma pedagogia visual deve ser atribuída mais à falta de formação dos professores do que a uma opção deliberada pelo não uso da língua de sinais.

Discutimos também como a Libras demorou a ser interiorizada no sertão e como esse é o lugar onde os surdos encontram mais dificuldades para aprendê-la e usá-la. Percebemos que os surdos impossibilitados de usar a Libras por não conhecê-la ficaram privados de comunicação com a família e de acesso a informações que só estavam disponíveis na língua majoritária. O acesso à língua de sinais, além de oferecer possibilidades a essa comunidade, inclusive a de expressão pessoal, favoreceu também mudanças na própria concepção de surdos que se tinha até então. A aquisição da Libras e o envolvimento desses sujeitos na comunidade surda relacionam-se com a conquista de mais independência e autonomia.

Além do mais, o objetivo prioritário da APAE não era a educação de surdos – não encontramos nenhuma referência a eles no estatuto da associação. A APAE atendeu a surdos porque era a única instituição que oferecia educação especial na cidade e, conforme

observamos, as instituições de educação especial, não raro, aplicavam aos surdos o mesmo currículo direcionado às pessoas com deficiência intelectual. Porém, não queremos cometer o anacronismo de imaginar que, naquela época, o olhar sobre os surdos seria diferente, até porque essa era a visão que se tinha sobre educação de surdos também em outros espaços.

A APAE/Delmiro Gouveia foi a única instituição a oferecer atendimento aos surdos pelo menos 10 anos antes de eles irem para a escola regular. Mesmo que não correspondesse às necessidades linguísticas e culturais dos surdos, não podemos negar o mérito de uma instituição que fez o papel do poder público e aceitou tal desafio embora não possuísse capacidade técnica para isso no momento. A reflexão de um pai mostra o reconhecimento do pioneirismo da APAE/Delmiro Gouveia, ainda que existissem dificuldades: “Se você não tem nada e dá tudo o que tem, eu acho que é o suficiente. Quando a pessoa não tem nada e dá tudo o que tem, foi o que a APAE fez” (Pai 1).

A orientação dada aos pais para que levassem seus filhos à escola regular significava o reconhecimento dessa necessidade e de que a APAE não era o espaço de escolarização formal para aquele público. Ao mesmo tempo, serviu como um indício de que os surdos eram vistos como diferentes dos não surdos, os quais a instituição julgou que, naquele momento, deveriam permanecer. A ida para a escola regular, porém, não significou grandes melhorias na escolarização desses surdos, pois, nos primeiros anos, a escola continuou a funcionar na oralidade e não havia língua de sinais como língua de instrução, tampouco intérprete de Libras.

Vimos que os surdos foram vistos como deficientes, mas como deficientes diferentes dos não surdos na instituição. Acreditava-se que poderiam chegar a algum lugar, embora não estivesse claro para aqueles professores, naquele momento, o que e como deveria ser feito para que os surdos avançassem. Os surdos da APAE de Delmiro Gouveia também protagonizaram estratégias de resistência. As tentativas de educá-los a partir de práticas destinadas aos deficientes intelectuais fizeram com que eles se mantivessem em grupo e evitassem interagir com os não surdos. Além disso, a comunicação visual não era possível com os outros sujeitos atendidos na APAE, o que motivava também o afastamento. Por fim, a agressividade e o nervosismo relatados pelos pais também podem ser entendidos como forma de resistência e protesto, já que não havia comunicação entre os surdos e seus pais e professores. Uma vez que os surdos não conseguiam expressar desejos e contestações, tal

comportamento talvez possa ser visto como resistência dessa minoria a uma situação de colonização.

Notamos que as primeiras iniciativas educacionais para surdos em Delmiro Gouveia surgiram na APAE do município, instituição criada em 1981 pelo padre José Augusto Silva de Melo. Os surdos frequentaram a APAE pelo menos a partir de 1984 e permaneceram nela até 2005, quando foram realocados na sala de recursos do município. No que diz respeito à introdução da Libras em Delmiro Gouveia, tal fato ocorreu a partir das ações da assistente social Elis, que aprendeu a língua em um estágio na APADA-SE. Em 1997, já trabalhando em Delmiro Gouveia, Elis conheceu a APAE/Delmiro Gouveia e decidiu realizar o primeiro curso de Libras no ano seguinte, introduzindo a língua no município.

Sobre como a instituição percebeu as características linguísticas e culturais dos sujeitos com surdez, lembramos que, na APAE/Delmiro Gouveia, a língua de sinais só se tornou conhecida a partir de 1998 e veio a ser utilizada de forma sistemática apenas em 2004, com a professora Graciene. Nesse ambiente de falta de linguagem em que os surdos passaram a maior parte de seus anos na instituição, peculiaridades linguísticas e culturais não foram atendidas. Pelo contrário, a falta de percepção dessas características facilitou que estereótipos negativos acerca da surdez e dos surdos tivessem espaço no ambiente institucional e que esses sujeitos fossem, a priori, rotulados como deficientes intelectuais e incapazes.

No que diz respeito às representações sociais observadas no período em que os surdos estiveram na APAE, destacamos quatro principais: 1 - Os surdos eram deficientes distintos dos demais. Acreditava-se que poderiam chegar a algum lugar, embora não fosse claro aonde chegariam nem o que fazer para alcançar tal desenvolvimento. 2 - Os surdos eram naturalmente nervosos, agressivos e impacientes. 3 - Os surdos seriam incapazes de ter uma vida adulta independente e autônoma. 4 - Os surdos em Delmiro Gouveia foram prejudicados por estarem no interior e, se estivessem na capital, poderiam “curar” a surdez.

As representações sociais que mostramos serviram de auxílio para entender como se legitimaram discursos segundo os quais os surdos eram deficientes, agressivos, incapazes e prejudicados por terem nascido no sertão. Entendemos que a visão patológica da surdez facilita a existência de vários estereótipos negativos acerca da pessoa surda e que essas representações, longe de serem fruto apenas das características do espaço onde se encontravam, fazem parte também das consequências de uma narrativa medicalizada dos

surdos. Tentamos desconstruir esses discursos ao passo em que apontávamos para uma perspectiva cultural dos surdos.

No que tange aos atores envolvidos na educação de surdos em Delmiro Gouveia, destacamos o pioneirismo da assistente social Elis, por ser a primeira a introduzir a Libras no município, em 1998. A professora Edjane teve um papel importante na ida dos surdos para as salas de recursos e na introdução da Libras nesses espaços. A professora Graciene foi a primeira a atender surdos usando a Libras na APAE e logo depois na sala de recursos. Lembramos também dos esforços e da dedicação de todos os professores da APAE/Delmiro Gouveia que se envolveram na educação de surdos e foram os primeiros a aceitar esse desafio em um ambiente de falta de linguagem por um período de 17 anos entre a fundação e a introdução da Libras na instituição.

Acerca da relação com a família no período estudado, verificamos que, em um primeiro momento, ter um filho surdo causou temores e apreensão sobre o futuro. O imaginário desses pais foi tomado pela ideia de ter que cuidar de uma pessoa dependente deles para o resto da vida. A APAE, conforme funcionava na época, não ajudava a construir outras possibilidades, que levassem em conta a cultura e a identidade dos surdos. Além disso, os pais também não conheciam a língua de sinais e não tinham conhecimentos acerca dos surdos e da cultura surda que permitissem questionar os modelos educacionais oferecidos. Entretanto, os surdos de Delmiro Gouveia alcançaram independência e o ponto crucial para isso foi o fato de passarem a usar a Libras e de se envolverem na comunidade surda. Um dos pais entrevistados revela que se sente muito orgulhoso por seu filho surdo estar trabalhando no mesmo lugar onde ele trabalhou, na Fábrica da Pedra. Percebemos, contudo, que em algumas dessas famílias seus membros até hoje não aprenderam a Libras e continuam se comunicando com os familiares surdos por meio de sinais caseiros e gestos. Isso revela que, embora exista o reconhecimento da importância da Libras para o desenvolvimento da pessoa com surdez, a família não é usuária da língua de sinais, mesmo quando o membro surdo já é fluente.

Longe de oferecer uma conclusão, acreditamos que, a partir deste trabalho, mais questionamentos são postos. O que dizer sobre os surdos fora dos grandes centros, os surdos no imenso sertão nordestino? Como essas comunidades estão se construindo? Quais os desafios educacionais encontrados e como a Libras tem se interiorizado? Quando pensamos que a Libras chegou a Delmiro Gouveia somente às vésperas do ano 2000 e que existem, em

alguns municípios vizinhos, surdos que ainda não usam a língua de sinais e estão presos a práticas ouvintistas, percebemos que o tema não se esgota apenas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Surdadania**: Cartilha Informativa do CAS. Maceió: CAS, 2011.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4ª ed. Recife: FJN. Ed. Massangana. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª edição. Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- AMADO, Janaína. Região, sertão, nação. in **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n.8, p. 145-151, 1995.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 6ª ed. Brasília: UNB/UFRJ, 1996.
- BIBLIA SAGRADA, **Tradução do novo mundo da bíblia sagrada**. Tatui: STVB, 1986.
- BONTEMPI Junior, Bruno. **História da educação brasileira: o terreno do consenso**. São Paulo, PUC. Dissertação de Mestrado em Educação, 1995.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Mem Martins, Portugal: Europa-America, 1983.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Trad. Sergio Goes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CASTANHA, André Paulo. **“Educação elementar no século XIX: Uma leitura dos clássicos da história da educação.”** in *Anais do III congresso brasileiro da sbhe*, PUC, Paraná. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe3/Documentos/\"http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe3/Documentos/Indivd/Eixo1/046.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe3/Documentos/\). Acesso em 10/03/2015.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª ed. Lisboa: DIFEL, 2002.
- _____. **A História ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CICERO, Marco Tulio. **Das Leis**. Trad. Otavio T. de Brito. São Paulo: Cultrix, 1967.

COSTA, J. Craveiro. O ensino público em Alagoas. **Revista de Ensino da Diretoria de Instrução Pública de Alagoas**. Maceió, n. 06, 1927.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007.

DORZIAT, Ana. **Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes**. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. n° 9, p. 24 -29, janeiro-junho, 1998.

DUARTE, Rosalia. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FELIPE, Tanya Amara. **O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 1988.

FERNANDES, Eulalia. Bilinguismo e surdez a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: _____. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Língua dos Sinais**. 1987 (mimeografado).

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

GAMA, Flausino José. **Iconographia dos Signaes dos Surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Tipographia Universal de E. e H. Laemmert, 1875.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GONÇALVES, Alberto Cosme. **Delmiro Gouveia: era uma vez no sertão...** Ribeirão Preto: Fábrica de Sonhos, 2010.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRY, John. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna; uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOURLAIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. Trad. Luis Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2001.

IBGE. **Atlas das representações literárias de regiões brasileiras**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, Nísia Trindade. **Um sertão chamado Brasil**. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá. **O Vazio: o sertão no imaginário da colônia nos séculos XVI e XVII**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1995.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **O senhor da pedra: os usos da memória de Delmiro Gouveia (1940-1980)**. Tese de Doutorado. Recife, UFPE, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

_____. Manifesto do partido comunista. Trad. Álvaro Pina. In COGGIOLA, Osvaldo. (org.) **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em 12/03/2015.

MEC/SECADI/INES – Arquivo histórico. Disponível em <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078>. Acesso em 03/03/2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Edvaldo Francisco do. **Delmiro Gouveia e educação na Pedra**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2014.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.) **A legislação Pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1758-1827)**. Maceió: Edufal, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é Linguística**. 2ª ed. Coleção Primeiros Passos, v. 184. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In **Ponto de Vista**. Florianópolis, n.5, p. 81-111, 2003.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de; Karnopp, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: EDUFSC, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **O Contrato Social**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ª. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. in QUADROS, Ronice (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. Coleção primeiros passos n. 110. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SÊNECA, Lucio Anneo. **De la ira**. Traducción Francisco Navarro y Calvo. Alicante: Biblioteca Miguel de Cervantes, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Tese de doutorado, UFBA, 2007.

_____. **Tobias Leite**: educação dos surdos no século XIX. Aracaju: EDUFS, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TELES, Margarida Maria. **A dança das mãos na significação da história: a língua brasileira de sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002)**. Dissertação de mestrado. UFS, 2013.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e a Cultura Brasileira ou as aventuras de desventuras do criador e da criatura**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo, PUC, 1995.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica IV**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

VIDAL, D. Gonçalves. **O Exercício disciplinador do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

ANEXO A – Fotografias

I Encontro sobre o Excepcional na APAE / Delmiro Gouveia em 1983



Viagem da assistente social Elis e dos surdos da APAE de Delmiro Gouveia a APADA-SE em novembro de 1997



Fonte: Acervo da APAE de Delmiro Gouveia

Viagem dos surdos e assistente social Elis a APADA-SE em novembro de 1997



Fonte: Acervo da APAE de Delmiro Gouveia



Fonte: Acervo da APAE de Delmiro Gouveia

Semana do excepcional em Agosto de 1999



Fonte: Acervo da APAE de Delmiro Gouveia

Semana do excepcional em Agosto de 1999

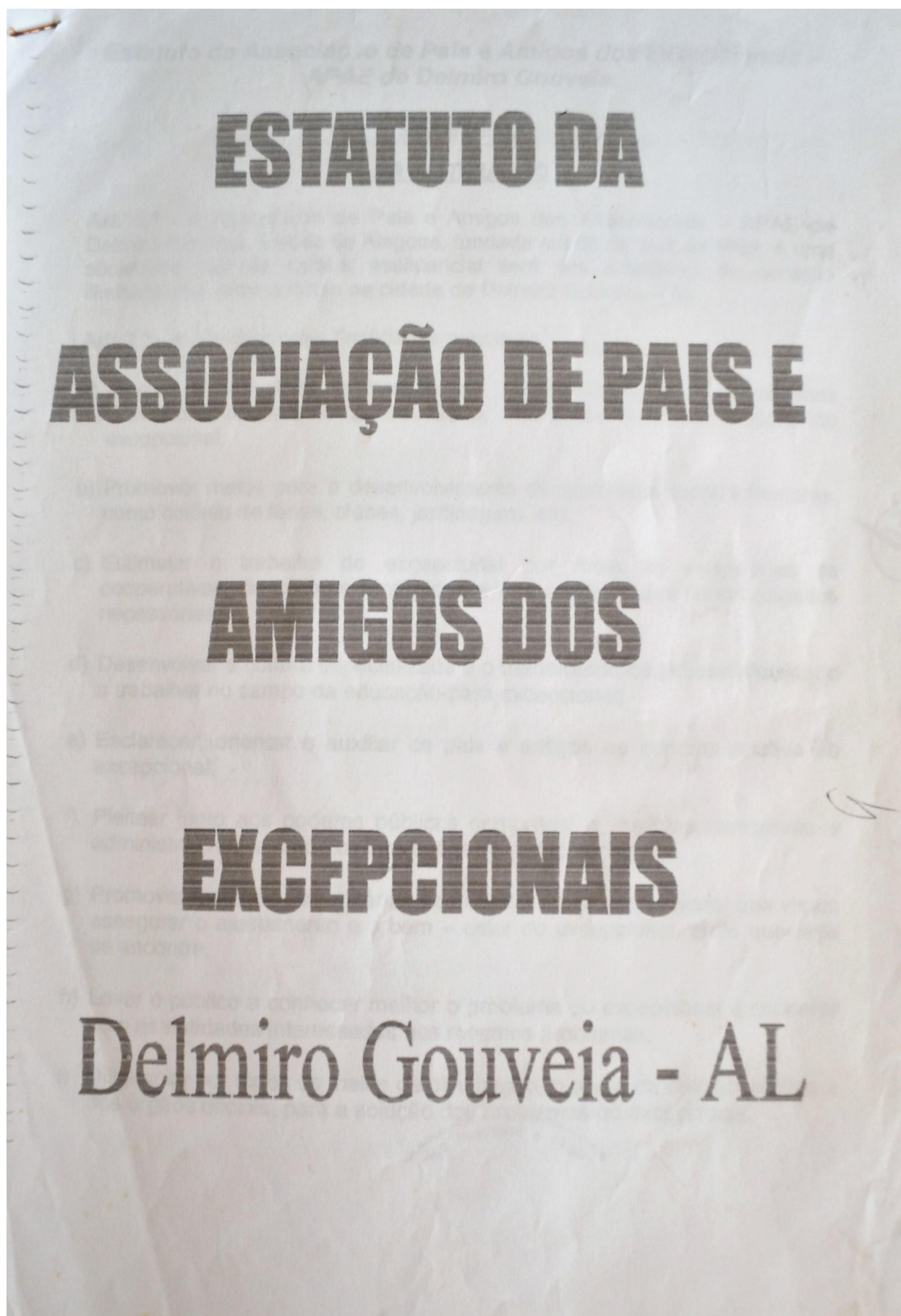


Fonte: Acervo da APAE de Delmiro Gouveia

Coral Ouvindo no Silêncio após apresentar-se na semana do Excepcional em Agosto de 1999



Fonte: Acervo da APAE de Delmiro Gouveia

ANEXO B – Estatuto da APAE de Delmiro Gouveia

***Estatuto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais –
APAE de Delmiro Gouveia.***

CAPÍTULO I

DA INSTITUIÇÃO

Art. 1.º - A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Delmiro Gouveia, Estado de Alagoas, fundada em 08 de abril de 1981, é uma sociedade civil de caráter assistencial sem fins lucrativos, de duração ilimitada com sede e fórum na cidade de Delmiro Gouveia – AL.

Art. 2.º - A APAE tem por finalidades principais:

- a) Manter e incentivar a criação de estabelecimentos especializados destinados ao tratamento, educação, habilitação e inserção social do excepcional;
- b) Promover meios para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, como colônia de férias, clubes, jardinagem, etc;
- c) Estimular o trabalho do excepcional por meio de exposições de cooperativas, de oficinas protegidas e das medidas que forem julgadas necessárias;
- d) Desenvolver a cultura especializada e o treinamento de pessoal destinado a trabalhar no campo da educação para excepcional;
- e) Esclarecer, orientar e auxiliar os pais e amigos na conduta relativa ao excepcional;
- f) Pleitear junto aos poderes públicos competentes medidas normativas e administrativas, visando os interesses do excepcional;
- g) Promover medidas comunitárias de âmbito municipal e regional que visem assegurar o ajustamento e o bem – estar do excepcional, onde quer que se encontre;
- h) Levar o público a conhecer melhor o problema do excepcional e cooperar com as entidades interessadas nos mesmos problemas;
- i) Diligenciar por todos os meios de divulgação, o apoio da opinião pública e dos órgãos oficiais, para a solução dos problemas do excepcional;

Registro Notarial e Regis

- j) Organizar a assistência ao Excepcional egresso dos estabelecimentos especializados e ao excepcional idoso;
- k) Encarregar – se da defesa dos interesses jurídicos do excepcional;
- l) Angariar e recolher fundos para a realização dos propósitos da Associação;
- m) Promover a fundação e prestar assistência à Associação congênere.

Parágrafo Único – Entende – se por “Excepcional” a pessoa que se desvie acima ou abaixo do nível médio dos indivíduos, em relação a uma ou várias características físicas, mentais ou sensoriais, de forma a constituir um problema especial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento social.

Art. 3.º - A APAE de Delmiro Gouveia, integra – se pela filiação à Federação Nacional das APAEs, de quem recebe orientação, apoio e permissão para o uso de símbolos e da marca registrada “APAE”, a cujos estatutos adere e cuja supervisão se submete.

CAPÍTULO II

DOS SÓCIOS

SECÃO I

DO QUADRO SOCIAL

Art. 4.º - Serão admitidos como sócios, em número ilimitado, todas as pessoas maiores, no gozo dos direitos civis, assim como as instituições públicas ou privadas que se comprometem a contribuir para a realização dos objetivos da Associação;

Parágrafo Único – A Diretoria poderá admitir, como sócios, pessoas excepcionais, desde que não declaradas por decisão judicial absolutamente incapazes e, a critério dela, possam exercer os respectivos direitos e obrigações.

Art. 5.º - Os sócios não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelas obrigações sociais;

Art. 6.º - O quadro social da APAE é constituído pelas seguintes categorias:

- a) **Contribuintes** – Todos os que concorrem para a Associação com contribuição mensal, semestral, ou anual em dinheiro ou em serviços gratuitos;
- b) **Beneméritos** – Os que prestam serviços relevantes a Associação ou que lhes fizerem doações de vulto, a juízo do Conselho Deliberativo, por proposta da Diretoria;
- c) **Correspondentes** – Os que residirem em outros pontos do território nacional ou em País estrangeiro e que prestarem qualquer tipo de colaboração.

Parágrafo Único – As pessoas que participarem das sessões preparatórias da APAE e assinarem a Ata Inaugural, serão consideradas sócios fundadores, sujeitos aos mesmos direitos e deveres do sócio contribuinte.

Art. 7.º - As contribuições mínimas dos sócios, serão fixadas periodicamente, pelo Conselho Deliberativo.

SECÃO II

DOS DIREITOS E DEVERES DOS SÓCIOS

Art. 8.º - Constituem direitos e obrigações do sócio contribuinte:

- a) Votar e ser votado para cargos da administração da APAE, a menos que seja funcionário dela;
- b) Comparecer às Assembléias, discutir e votar;
- c) Cumprir e acatar as disposições estatutárias;
- d) Colaborar nos trabalhos da Associação, apresentando idéias, sugestões, temas para apreciação e discussão, temas e assuntos de interesses geral e tudo que for benefício aos objetivos da Associação;
- e) Aceitar incumbências que lhe forem atribuídas participando de diferentes comissões técnicas, de estudos e de trabalhos;
- f) Requerer convocação da Assembléia, na forma deste Estatuto;
- g) Participar das reuniões gerais da Diretoria e do Conselho Deliberativo sem direito a voto.

Parágrafo 1.º - Os sócios beneméritos poderão votar e ser votados;

Parágrafo 2.º - Para gozar de qualquer dos direitos acima enumerados é necessário que o sócio se encontre quite com suas obrigações sociais.

SECÃO III

DAS PENALIDADES APLICÁVEIS AOS SÓCIOS

Art. 9.º - Infringindo o presente estatuto, os sócios estarão sujeitos às seguintes penalidades:

- 1 – Advertência;
- 2 – Suspensão;
- 3 – Execução.

Parágrafo 1.º - A advertência será aplicada pelo Presidente da Entidade mediante a aprovação da Diretoria e sempre em caráter reservado, para punir faltas leves.

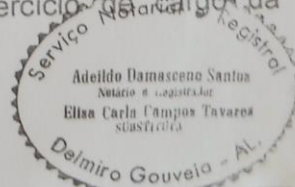
Parágrafo 2.º - A suspensão será aplicada pelo Presidente da Entidade, após a aprovação da Diretoria e confirmação do Conselho Deliberativo, em recurso ex officio, para punir faltas graves.

Parágrafo 3.º - A exclusão será aplicada pela Assembléia Geral Extraordinária mediante proposta da Diretoria, ou do Conselho Deliberativo, ou do Conselho Fiscal, para punir faltas gravíssimas.

Parágrafo 4.º - Os sócios que faltarem em três reuniões consecutivas sem justificativa serão afastados.

Art. 10.º - Fica assegurado prévio direito de defesa a todos os sócios a que forem imputadas infrações contra o presente Estatuto, cabendo – lhes, ainda, na hipótese de suspensão, recurso sem efeito suspensivo para a primeira Assembléia Geral que se realizará em prazo não inferior a 15 dias, o qual deverá ser interposto até quinze (15) dias após a intimação.

Art. 11.º - Mediante representação de, pelo menos 10% (dez por cento) dos sócios contribuintes, ou do Presidente da Federação do Estado, devidamente confirmada em sindicância especial, a Diretoria da Federação Nacional das APAEs poderá declarar pelo voto de dois terços (2/3) de seus membros, o impedimento de qualquer sócio que esteja no exercício do cargo da



5
administração desta Associação, nomeando outros membros do quadro para completar o respectivo ou respectivos mandatos.

Parágrafo Único – Da decisão da Diretoria da Federação caberá recurso sem efeito suspensivo no prazo de 15 dias, contados da intimação, para a Assembléia Geral da Federação que se realizará em prazo não inferior a quinze (15) dias.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

SEÇÃO I

DA ORGANIZAÇÃO

Art. 12.º - São órgãos da APAE:

- 1 – A Assembléia Geral
- 2 – O Conselho Deliberativo
- 3 – O Conselho Fiscal
- 4 – A Diretoria

Parágrafo Único – O exercício de qualquer cargo ou função será gratuito, sendo expressamente vedada a distribuição de lucros, bonificação ou outras vantagens a quaisquer dirigentes, conselheiros ou fiscais, sob qualquer denominação, forma ou pretexto.

SEÇÃO II

DA ASSEMBLÉIA GERAL

Art. 13.º - A Assembléia Geral é o órgão soberano da Associação e será constituída de sócios contribuintes, quites com a tesouraria, que a ela comparecem pessoalmente ou por intermédio de procuradores legalmente habilitados, também como sócios contribuintes.

Parágrafo 1.º - Para participar das Assembléias, os sócios deverão ter sido admitidos pelo menos três meses antes.

Parágrafo 2.º - Não se admite mais de uma procuração por sócio contribuinte;

Art. 14.º - A convocação de Assembléia Geral será feita por publicação de



da reunião, admitindo – se contudo a convocação da Assembleia Geral Ordinária por Edital afixado nos principais lugares públicos do município, com a mesma antecedência. A Assembleia Geral Ordinária instalar – se – á, em primeira convocação, com a presença da maioria dos sócios, e, em segunda com qualquer número, meia hora depois, devendo ambas constar dos editais de convocação.

Parágrafo 1.º - A Assembleia Geral Extraordinária será convocada pelo presidente após deliberação tomada pela maioria dos membros do Conselho Deliberativo ou da Diretoria.

Parágrafo 2.º - Um grupo mínimo de 1/3 (um terço) dos sócios quites com a tesouraria igualmente poderá convocar a Assembleia Geral Extraordinária.

Parágrafo 3.º - Do edital de convocação da Assembleia Geral, deverá constar a respectiva ordem do dia.

Art. 15.º - A Assembleia Geral Ordinária ou Extraordinária será sempre presidida e secretariada por sócios escolhidos na ocasião.

Parágrafo Único – Salvo disposição especial, a Assembleia Geral deliberará pela maioria simples dos votantes.

Art. 16.º - A Assembleia Geral Ordinária reunir – se – à uma vez por ano, na primeira quinzena do mês de fevereiro competindo – lhe:

- a) Deliberar sobre o relatório das atividades da Associação e a prestação de contas anual da Diretoria;
- b) Eleger, bienalmente o Conselho Deliberativo, a Diretoria e o Conselho Fiscal;
- c) Tratar de recursos e outros assuntos de interesse social, com exceção daqueles mencionados no artigo seguinte.

Art. 17.º - A Assembleia Geral Extraordinária reunir – se – à quando necessário, competindo – lhe, exclusivamente deliberar sobre:

- a) Reforma ou alteração do Estatuto Social;
- b) Autorização para alienação ou oneração de imóveis pertencentes à Associação;

Serviço Notarial e Registral
Adelino Damasceno Santos
Notário Público

- c) Em caso de dissolução, mudança de finalidade, ou cessação de suas atividades, o seu patrimônio passará a pertencer a uma entidade congênere ou análoga registrada no Conselho Nacional de Serviço Social, ou entidade pública com sede e atividade no País;
- d) Motivo específico declarado, quando sua convocação for feita na forma do Parágrafo 3.º Artigo 9.º.

Art. 18.º - A Assembléia por proposta do Conselho Deliberativo, poderá ampliar a composição da Diretoria, remanejando as competências.

SEÇÃO III

DO CONSELHO DELIBERATIVO

Art. 19.º - O Conselho Deliberativo, composto de 05 (cinco) membros, será eleito, pela Assembléia Geral Ordinária, dentre os sócios em pleno gozo de seus direitos, com mandato de 02 (dois) anos sendo permitida uma reeleição.

Parágrafo Único – “O Presidente e o Vice – Presidente da Diretoria são membros” natos do Conselho Deliberativo, com direito a voto.

Art. 20.º - Compete ao Conselho Deliberativo:

- a) Aprovar o Regimento Interno a ser elaborado para a organização e a estruturação da Associação;
- b) Deliberar sobre as contas da Diretoria após o seu exame pelo Conselho Fiscal;
- c) Deliberar sobre o plano de atividades anuais e o orçamento, bem como autorizar despesas extraordinárias;
- d) Opinar sobre as consultas feitas pela Diretoria;
- e) Preencher as vagas que se verificarem no Conselho Deliberativo, no Conselho Fiscal e referendar os nomes para as vagas na Diretoria, indicados pela mesma, permanecendo os que desta forma forem investidos o exercício do cargo pelo restante do mandato dos substituídos;

orientadas por encargos, independentemente de sua natureza;

- g) Eleger em sua primeira reunião dentre os membros, um Presidente, um Vice – Presidente e um Secretário;
- h) Eleger um Presidente de honra da APAE, podendo o cargo permanecer vago;
- i) Deliberar sobre os casos omissos neste Estatuto.

Parágrafo Único - As decisões do Conselho Deliberativo serão tomadas por maioria, com a presença mínima de 50% (cinquenta por cento) dos membros, cabendo ao presidente, em caso de empate, a decisão.

Art. 21.º - O Conselho Deliberativo, reunir – se – à ordinariamente nos prazos que fixar o Regimento Interno e extraordinário, mediante convocação de um terço (1 / 3) de seus membros ou mediante solicitação da Diretoria.

Parágrafo Único – Na ausência do Presidente e do Vice – Presidente a reunião do Conselho será presidida por um dos seus membros, eleito na ocasião.

SEÇÃO IV

DO CONSELHO FISCAL

Art. 22.º - O Conselho Fiscal, composto de três (3) membros efetivos e três (3) suplentes, será eleito bianalmente pela Assembléia Geral Ordinária, sendo permitida a reeleição.

Parágrafo 1.º - Compete ao Conselho Fiscal, verificar as contas da Diretoria emitindo parecer;

Parágrafo 2.º - O Conselho Fiscal poderá utilizar – se de assessoramento de um contador ou de um técnico em contabilidade habilitado, se assim o desejar.

SEÇÃO V

DA DIRETORIA

Art. 23.º - A Diretoria será composta de Presidente, Vice – Presidente, Diretor – Secretário, Diretor Financeiro, Diretor Jurídico e o Diretor de



Relações Públicas Sociais e seu mandato coincidirá com o do Deliberativo, permitida a reeleição.

Parágrafo 1.º - A cada Diretor corresponderá um adjunto eleito conjuntamente, que o auxiliará e substituirá nas faltas e impedimentos;

Parágrafo 2.º - O Presidente poderá concorrer à reeleição apenas duas vezes, sendo - lhe facultado ocupar outros cargos.

Art. 24.º - Compete a Diretoria em conjunto:

- a) Promover a **REALIZAÇÃO DOS FINIS**, a que se destina a Associação, administrando - a, bem como aos seus bens;
- b) Elaborar os documentos a serem submetidos a aprovação do Conselho Deliberativo na forma dos itens "b" e "c" do Art. 20.º;
- c) Promover cargos Administrativos e Técnicos;
- d) Aprovar a admissão de sócios.

Art. 25.º - A Diretoria se reunirá pelo número de vezes que for determinado pelo Regimento Interno, sendo necessária a presença de pelo menos quatro (4) membros, para as deliberações.

Parágrafo 1.º - As deliberações da Diretoria serão tomadas por maioria simples de votos dos membros presentes;

Parágrafo 2.º - O Presidente além do seu voto, terá também, o voto de qualidade, em caso de empate.

Art. 26.º - Compete ao Presidente:

- a) Presidir as reuniões da Diretoria;
- b) Convocar as reuniões da Assembléia Geral do Conselho Deliberativo e da Diretoria;
- c) Representar a Associação ativa e passivamente em Juízo ou fora dele;
- d) Apresentar ao Conselho Deliberativo, até 15 dias antes da realização da Assembléia Geral, o relatório das contas e demais documentos, referente ao exercício social;

Serviço Notarial e Registral
Adalberto Damasceno, Contador

- e) Apresentar a Assembléia Geral Ordinária a prestação de contas e o relatório sobre o exercício findo;
- f) Juntamente com o Diretor – Financeiro, assinar ordens de pagamento e cheques;
- g) Cumprir as diretrizes estabelecidas no Regimento Interno;

Art. 27.º - As atribuições do Vice – Presidente, tendo em vista a boa consecução dos objetivos sociais e um perfeito assessoramento ao Presidente, inclusive a sua substituição, em casos de falta ou impedimento, serão as seguintes:

- a) Substituir, o Presidente em seus impedimentos temporários e, no caso de renúncia, destituição ou morte, assumir a Presidência até o fim do mandato;
- b) Auxiliar o Presidente e a Diretoria no desempenho de suas funções;
- c) Exercer o papel fiscalizador dentro da Diretoria;
- d) Cumprir as diretrizes estabelecidas no Regimento Interno.

Art. 28.º - Compete ao Diretor – Secretário:

- a) Orientar e supervisionar o sistema de arquivo e de correspondência da APAE;
- b) Superintender os serviços da Secretária;
- c) Assinar as correspondências com o Presidente;
- d) Cumprir as diretrizes estabelecidas no Regimento Interno.

Art. 29.º - Compete ao Diretor – Financeiro:

- a) Assinar ou endossar cheques e ordens de pagamento conjuntamente com o Presidente;
- b) Controlar a arrecadação da renda social;
- c) Controlar em conjunto com o Vice – Presidente, a escrituração de receitas e despesas;

Serviço Notarial e Registr

- d) Fornecer à Diretoria e aos Conselhos Deliberativos e Fiscal, relatório e situação financeira;
- e) Ter sob guarda e responsabilidade os valores da Associação;
- f) Fornecer previsões e orçamentos financeiros;
- g) Dar todo esclarecimento a disposição do Conselho Fiscal;
- h) Cumprir as diretrizes estabelecidas no Regimento Interno.

Art. 30.º - Compete ao Diretor – Jurídico:

- a) Coordenar e supervisionar as atividades jurídicas da APAE regularizando – as em face da legislação de regência;
- b) Patrocinar as questões em que a APAE for envolvida;
- c) Responder as consultas e elaborar pareceres;
- d) Articular – se com a Procuradoria Geral da Federação Nacional das APAEs e com titulares de igual cargo de outras APAEs, visando principalmente o estudo dos temas de interesse comum.

Art. 31.º - Compete ao Diretor de Relações Públicas Sociais:

- a) Organizar de acordo com a orientação da Diretoria, as notas oficiais e os encontros sociais, nas atividades da APAE;
- b) Elaborar de acordo com as diretrizes do Conselho Deliberativo e da Diretoria, o programa das solenidades que se realizarem na APAE;
- c) Tomar as medidas necessárias a salvaguarda do conceito da Associação;
- d) Estabelecer, de acordo com a orientação da Diretoria, normas para o contato do pessoal da APAE com o público.

CAPÍTULO IV

DAS RECEITAS E DO PATRIMÔNIO SOCIAL

Art. 32.º - As receitas serão constituídas pelas contribuições dos sócios ou de terceiros, rendas legados, subvenções, doações ou qualquer outro auxílio recebido e pelos bens que a Associação vier adquirir.

Parágrafo Único – As receitas e o patrimônio social serão aplicados exclusivamente no município e no desenvolvimento dos fins sociais, observando, no caso de dissolução, o Caput do Art. 42.º, e a letra "C" do Art. 17.º.

CAPÍTULO V

DAS ELEIÇÕES E DA POSSE

Art. 33.º - De dois em dois anos, durante a realização da Assembléia Geral Ordinária, serão eleitos os membros do Conselho Deliberativo, da Diretoria e do Conselho Fiscal.

Parágrafo Único – A eleição será realizada por votação secreta.

Art. 34.º - A votação se dará por chapa devidamente inscrita, com setenta e duas horas no mínimo, de antecedência na Secretaria da Associação.

Parágrafo Único – Somente poderão integrar as chapas concorrentes as pessoas pertencentes ao quadro associativo da APAE, em dias com suas obrigações sociais.

Art. 35.º - A eleição será dirigida por comissão eleitoral, composta de três (03) membros do Conselho Deliberativo, sendo um deles indicado para Presidente, escolhidos pela Assembléia Geral e não candidatos a cargo da Diretoria.

Art. 36.º - Para fins de votação, a Secretaria procederá o levantamento geral dos associados, relacionando os que não estiverem em dias com suas obrigações sociais ou não satisfizerem a exigência de terem sido admitidos pelo menos três (03) meses antes da eleição. Estas relações deverão ser apresentadas em cinco (05) vias, a comissão eleitoral no dia das eleições, destacando – se a situação pessoal dos candidatos.

Art. 37.º - No caso de concorrer apenas uma chapa, a eleição poderá ser feita por aclamação.

Art. 38.º - Compete a comissão eleitoral, caso não ocorra a hipótese prevista no artigo anterior:

- a) Verificar se as urnas, cabines indevassáveis, cédulas e demais materiais necessários as eleições, foram providenciadas pela Secretaria.

Vício Notarial e 200

b) Verificar se os membros componentes das chapas inscrita se acham presentes, e se as exigências indispensáveis a exigibilidade foram preenchidas; 13

c) Dar início a votação secreta;

d) Identificar o sócio, confrontando os dados das relações com os respectivos documentos de identidade pessoal;

e) Rubricar e entregar ao votante a cédula preparada pela Secretaria para as eleições e indicar – lhe uma cabine indevassável;

f) Devolver ao interessado o seu documento de identidade, após ter o mesmo votado;

g) Anotar nas relações de associados quaisquer observações julgadas úteis e necessárias;

h) Decidir sobre os casos omissos deste Estatuto relativos as eleições;

i) Encerrar os trabalhos de votação;

j) Solicitar o comparecimento a mesa, dos representantes de cada uma das chapas concorrentes;

k) Recolher as urnas e verificar a inviolabilidade das mesmas, juntamente com os representantes das chapas;

l) Proceder a contagem das cédulas e verificar se o total coincide com o número de sócios votantes;

m) Separar as cédulas, por chapas e proceder a contagem;

n) Elaborar o relatório geral das eleições, após o encerramento da apuração, e entregá – lo, para leitura ao Presidente da Assembléia Geral Ordinária, devidamente assinado pelos membros da Comissão Eleitoral e representantes das chapas concorrentes.

Art. 39.º - O Presidente da Assembléia Geral proclamará os eleitos, que serão empossados na respectiva Assembléia.

Art. 40.º - A Ata da Assembléia Geral será assinada por todos presentes, ou somente pelos membros da mesa, caso de delegação concedida pela Assembléia.

Registro Notarial e Registr.

Art. 41.º - Em caso de empate, considerar – se – à eleita a chapa cujo presidente apresentar maior tempo de vinculação a APAE. ¹⁴

CAPÍTULO VI

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 42.º - A dissolução da Associação só poderá ser decidida por deliberação de 4 / 5 (quatro quintos) dos sócios contribuintes que formam o quadro social, tomada em duas (02) Assembléias Gerais Extraordinárias, sucessivamente realizadas com intervalo de três (03) meses.

Art. 43.º - O presente Estatuto, concebido segundo padrão estabelecido pela Federação Nacional das APAEs, contém as condições mínimas para filiação, integração e manutenção da Associação no movimento APAEANO, sorte que suas disposições não poderão ser suprimidas ou restringidas por deliberações posteriores da Assembléia Geral, a qual porém poderá ampliá-las, dentro de seu espírito, para atender as necessidades do desenvolvimento da APAE, inspirando – se sempre nos Estatutos da Federação.

Art. 44.º - Na falta do Regimento Interno, a Diretoria submeterá ao Conselho Deliberativo normas regulando provisoriamente o funcionamento da Associação.

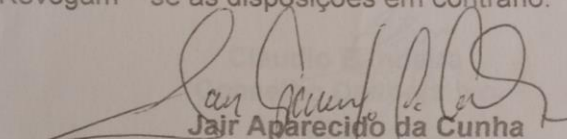
Art. 45.º - A Associação deverá solicitar sua filiação à Federação Nacional das APAEs dentro de 120 dias contados de sua fundação.

Art. 46.º - O exercício social corresponde ao ano civil.

Art. 47.º - A Diretoria poderá instituir departamentos e órgãos auxiliares.

Art. 48.º - O presente Estatuto entrará em vigor a partir da data de sua aprovação pela Assembléia Extraordinária convocada para tal finalidade.

Art. 49.º - Revogam – se as disposições em contrário.


Jair Aparecido da Cunha
Presidente

Arquivo Notarial e Registr

Iara Maria Horta Alves

16

Iara Maria Horta Alves
Conselho Deliberativo

Gildete Lacerda

Gildete Lacerda
Conselho Deliberativo

Edson Roberto Araújo

Edson Roberto Araújo
Conselho Fiscal

Manoel Oliveira

Manoel Oliveira
Conselho Fiscal

Michel Simond

Michel Simond
Conselho Fiscal

Zely Wanderley

Zely Wanderley
Suplentes

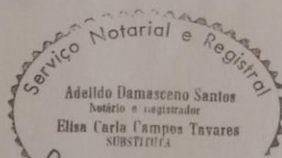
Socorro de Sá

Socorro de Sá
Suplentes

Manoel Lopes

Manoel Lopes
Suplentes

Delmiro Gouveia, 08 de Agosto de 2002.



Diretor Social

Marta Tenório
Marta Tenório
Diretor de Patrimônio

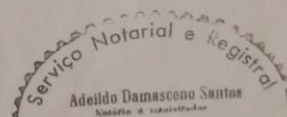
Elio Silva
Elio Silva
Diretor de Finanças

Erivalda Souza
Erivalda Souza
Diretor de Finanças

Rita Torres
Rita Torres
Conselho Deliberativo

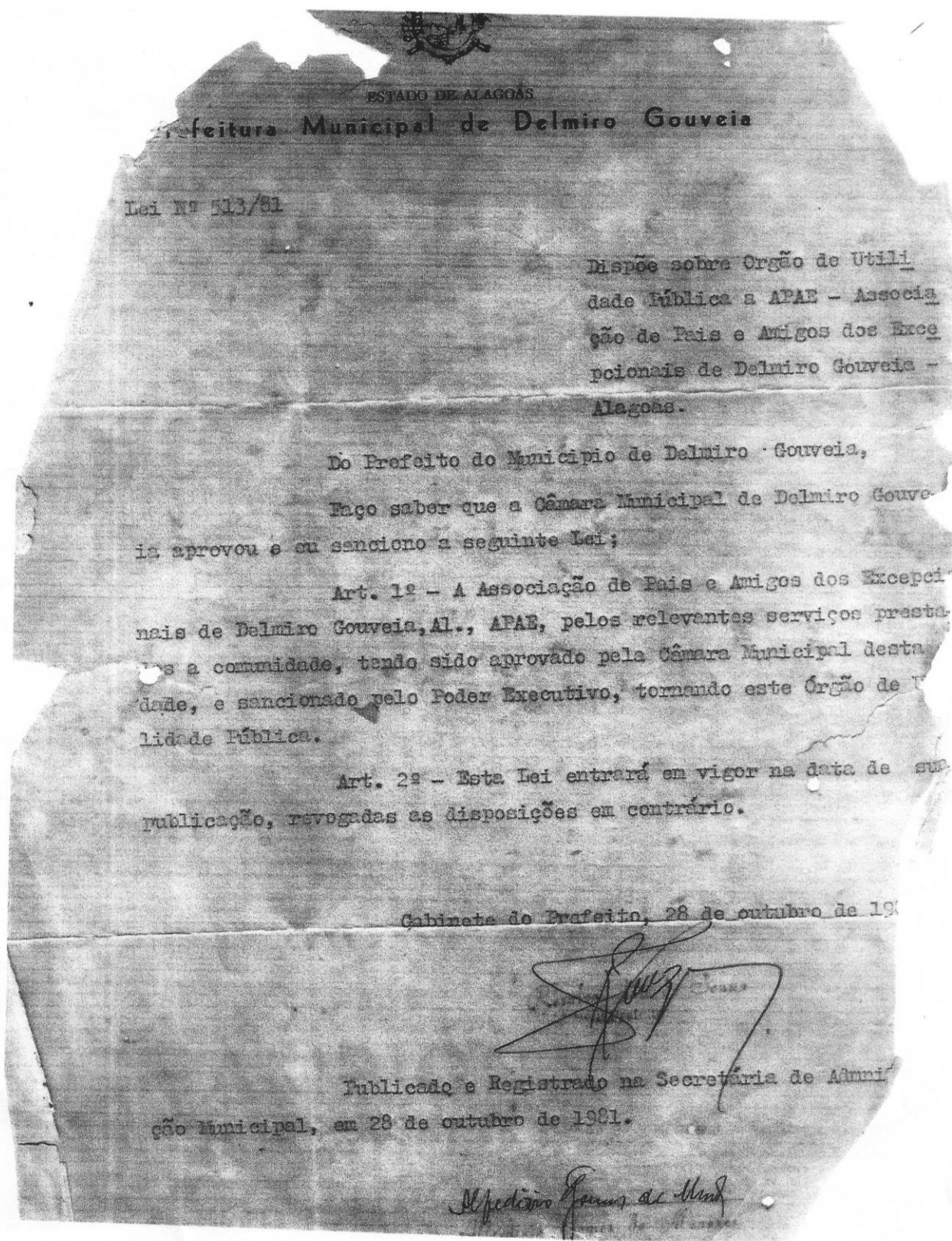
Cláudio Bandeira
Cláudio Bandeira
Conselho Deliberativo

Deise Freire
Deise Freire
Conselho Deliberativo



ANEXO C – Documentos

Lei Municipal N. 513/81





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) _____

_____ para participar da pesquisa intitulada: *Gênese da Educação de Surdos em Delmiro Gouveia*, sob a responsabilidade do pesquisador Cristiano das Neves Vilela, que pretende descobrir qual a origem da educação de surdos em Delmiro Gouveia, AL e como os surdos eram ensinados. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas direcionadas a três grupos de participantes: (1) Professores e outros profissionais que atuam na educação de surdos, (2) Pais ou familiares de alunos surdos e (3) Ex-alunos surdos do município de Delmiro Gouveia. As entrevistas serão gravadas e transcritas. As identidades dos entrevistados não serão divulgadas e as gravações serão destruídas após 6 (seis) meses de conclusão da pesquisa. Talvez a sua participação na pesquisa possa gerar alguma espécie de desconforto por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou haja constrangimento em alguns tópicos em que se sinta incomodado (a) em falar. Mas, como prevemos a preservação da identidade dos entrevistados, esses problemas serão minimizados. Se você aceitar participar, contribuirá para entendermos qual a origem da educação de surdos em Delmiro Gouveia e como funcionavam as primeiras instituições que atuavam na educação de surdos.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados. Na publicação, sua identidade também não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Pilar, nº. 15, bairro Xingó, Piranhas-AL, CEP 57460-000, pelo telefone (82) 8823-6457 ou pelo e-mail nevesvilela@hotmail.com. Ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa – CEP/UFS, na Rua Cláudio Batista s/n no Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas, Bairro Sanatório, CEP: 49060-100, Aracaju - SE, pelo e-mail: cephu@ufs.br ou pelo telefone: (79) 2105-1805.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. _____ Data: ____/____/____.

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

Requerimento de Matrícula APAE / Delmiro Gouveia



Escola Psicopedagógica Monsenhor Fernando Soares Vieira
ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO EXCEPCIONAIS - APAE
Registro CNAS: 44006.001656/97-71 * Filiada à FENAPAEs: 407
Entidade de Utilidade Pública Municipal: Lei nº. 513/81, de 28/10/81
Entidade de Utilidade Pública Estadual: Lei nº. 380/89, de 18/08/89
Rua José Correia de Figueiredo, 30. Bairro Eldorado.
Delmiro Gouveia - AL. CEP: 57.480-000 CGC: 12.437.281/0001-23

REQUERIMENTO DA MATRÍCULA

Requeira a matrícula na Pré-Escola.

Declaro aceitar as disposições expressas no Regimento deste Estabelecimento de Ensino, responsabilizando-me pela autenticidade dos documentos entregues com este requerimento.

Delmiro Gouveia, 01 de Março de 1997

Assinatura do Pai ou Responsável

NOME

ENDEREÇO

SEXO

NASCIMENTO

NATURALIDADE

REGISTRO CIVIL

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL

PROFISSÃO

LOCAL DE TRABALHO

CPF

NOME DA MÃE

PROFISSÃO

LOCAL DE TRABALHO

CPF

Delmiro Gouveia, 06 de Maio de 1999

Secretária

Diretor(a)

ANEXO E – Entrevistas

Roteiro de entrevistas semiestruturadas

Grupo 1 - (Pais e Mães de surdos)

- 1 – Fale um pouco sobre como era o atendimento aos surdos na APAE.
- 2 – Como a instituição percebia os surdos?
- 3 – Quais as atividades desenvolvidas com alunos surdos?
- 4 – Qual o papel da Língua de Sinais na APAE?
- 5 – Como foi a descoberta da surdez na família?
- 6 – Como acontecia a comunicação em casa?
- 7 – Como se deram as relações em família na adolescência?
- 8 – Como os surdos se enxergavam?
- 9 – Como a família via o membro surdo?

Grupo 2 - (Professores e profissionais que atenderam surdos)

- 1 – Como se dava o trabalho com os surdos na APAE de Delmiro Gouveia?
- 2 – Como você avalia materiais, formação e capacitação para atuar na educação de surdos existentes na ocasião?
- 3 – Como a instituição percebia os surdos?
- 4 – Qual o papel da Língua de Sinais na APAE?
- 5 – Forneça-nos informações relevantes acerca do período em que trabalhou com surdos em Delmiro Gouveia.

Grupo 3 - (Surdos que estudaram na Apae de Delmiro Gouveia)

- 1 – Fale um pouco como funcionava a APAE.
- 2 – Qual a situação da Língua de Sinais na APAE?
- 3 – Quais atividades eram desenvolvidas com os alunos surdos?

Entrevista a TC concedida em 18/04/2015 (professora 1)

O período em que de trabalhei com surdos foi tão rápido, o ano eu não lembro. Foi na década de 90 por aí. Eu trabalhava com eles no período da tarde, aí doaram, a gente procurou e doaram as máquinas, porque naquela época era datilografia que a gente usava. Daí surgiu a ideia de ensinar a eles datilografia. Eu não sabia língua de sinais, eu comecei a estudar quando uma professora veio do Recife, mas passou pouco tempo e não deu. E o que mais ou menos aprendi com eles é o alfabeto e através do alfabeto fui ensinando a eles à datilografia, são meninos inteligentes e tudo que ensinava eles aprendiam direitinho.

Tinha uma turma muito boa, mas eu só ensinava a datilografia. Eu me lembro da Festinha que fazíamos com eles na época de São João que agente formava quadrilha com eles, formávamos quadrilha e ensinávamos na época de São João. Éramos eu a Ciane a Sheila. A Ciane ainda está aqui e trabalha na escola Afrânio. Alguns sabiam pouca coisa em sinais, aí através dos gestos e o alfabeto eu mostrava a eles as letras do alfabeto aí eles formavam as palavras na máquina datilográfica. Conseguiram entender tudo que escreviam. Eles tinham pouca participação com os outros, eram voltados muito para eles mesmos, tinham pouco contato com os outros. As atividades não eram iguais as dos outros, as deles eram mais avançadas um pouquinho, sempre eram diferentes.

Sempre tinha uma pessoa dizendo: ‘você vai trabalhar dessa forma, ou você vai trabalhar dessa outra forma’. Alguém orientando, sempre tinha. Sempre teve uma coordenação. Teve uma vez que veio uma professora acho que do Recife, ele veio trabalhar com a gente Língua de Sinais ela deu umas aulas, um curso de uma semana, e também ela era surda, mas não deu para a gente aprender muita coisa porque foi rápido, não lembro o nome dela, pode ser que outras pessoas lembrem. A professora Elis pode lembrar porque tinha mais intimidade com ela, e acho que foi através da professora Elis que ela veio para cá. Nesse curso participaram todos os professores dos Surdos e os Surdos, acho que foi uma semana e mais um pouquinho, não foi muito tempo. Não recorro se teve outro curso. Mas nesse eu participei, as meninas, todos participaram desse curso. Acho que esse curso foi antes da década de 2000. Assim, a professora achava que eles (os surdos) sabiam mais, mas eles tiveram dificuldade para aprender.

O curso foi bem proveitoso, a professora era maravilhosa e teve uma boa participação de todos os professores os alunos os surdos e assim eu não lembro muito, mas foi uma boa experiência, marcou muito, pena que não deu para continuar mais num longo período, mas foi bem proveitoso. Ela fez teste com a gente através da Língua de Sinais. Porque, assim, eu queria muito mesmo ter aprendido a língua de sinais, porque eu acho muito bonito. As vezes o J vem pra minha casa eu quero conversar com ele, algumas coisinhas eu sei, mas quando ele fala rápido eu não entendo. Eu me adaptava muito bem com eles e todos eles gostam de mim. Eles gostam muito de mim. O J de vez em quando está aqui na minha casa. Todos eles eu gosto muito deles. Foi um período muito bom que trabalhei com eles, foi maravilhoso.

Tínhamos aula todos os dias. Trabalhava a tarde com eles, no período da tarde de segunda a sexta. Nesse período eles só iam para datilografia. Eles tiveram outras professoras é

lógico tiveram outras professoras ai depois quando eu fui pra lá ai surgiu datilografia. Ai como eu tinha datilografia ai me colocaram. Pronto, eu fiquei com eles na datilografia, antes mim eu não sei o que trabalharam com eles e o que faziam, mas eu fiquei só na parte da datilografia.

Vamos supor que entrou um professor que trabalhava com artesanato, ai partia para artesanato, depois entrou outro que faz outra coisa. Isso, assim era que o trabalho era feito. Eu não sei se depois que me afastei eles já foram para Virgília, eu não sei bem, mas quem deve saber é a menina a irmã do E. Eu me comunicava com eles através do alfabeto manual, que eu aprendi.

Os materiais utilizados na época não eram suficientes. Sempre foi a prefeitura que mantinha a APAE. Quando eu entrei na Apae, a Apae já existia e muitas pessoas já tinham passado por lá. O meu período lá foi pouco tempo. Os materiais para as aulas de datilografia era disponibilizado. Eu mesmo ensinei eles a trocar as fitas, material para usar nas aulas tinha. Eu não sei bem se você conhece a dona Jacira, eu acho que foi dona Jacira doou as máquinas para Apae, ela ensinava datilografia e eu aprendia lá . Eu acho que foi ela que doou as máquinas e o material do curso.

Não existia material específico para os surdos, ou seja livros para referência para ajudar os professores, ou materiais específicos para atividades com os surdos . A Elis trabalhava com os surdos usando língua de sinais. Isso, ela trabalhou muito tempo com eles. Acho que através da Elis que eles foram mais ou menos começando a Língua de Sinais, através da Elis. Eles não sabiam nada não sabiam nada mesmo, Elis foi quem foi, formou, fez, eu acho que é só com ela mesmo, uma apresentação belíssima com eles uma festa foi ela quem formou com eles, tem foto tudo, tudo tem lá na APAE.

Eles não eram tratados como deficiência mental não. Eles eram tratados como pessoas normais a gente tinha essa consciência. Eu acho que era desde o início. E eles mesmos ele não gostavam muito de se misturar com os outros, por eles mesmos, não gostavam de se misturar com o restante. Não é que eles excluía os outros, mas sempre ficavam assim mais reservados, eles com eles, entendeu? não sei se é porque os outros não sabiam se comunicar com eles, não sei, mas sempre estavam mais o grupinho deles, não é? Ele sempre estava só eles mesmo, não gostavam de se enturmar. Eles não excluía os outros eu não sei se era porque eles se comunicavam com eles melhor e preferiam ficar só ele aí, e teve os namoradinhos, começaram as paqueras aí eles ficaram mais reservados pra eles mesmos, no cantinho deles ficarem conversando. Tinha a sala deles, eu não estou lembrada mas eu acho que a Ciane ficou com eles, mas a Elis trabalhou muito tempo com eles na sala. tinha uma sala própria para os surdos nessa época

Seria bom tentar entrar em contato com Elis. Elis têm muito o que falar deles, muita informação, muito, muito mesmo. Praticamente uma das primeiras professoras deles, foi quem acompanhou eles em tudo, eles foram desenvolvendo mais através da Elis, ela é riquíssima em informação, porque na minha época foi a que mais ficou com eles, foi quem trabalhou mas com eles, foi a Elis.

Entrevista a ER concedida em 25/04/2015 (professora 2)

A APAE era próximo da CASAL (Companhia de Água e Saneamento de Alagoas). E eu me lembro que foi uma prima minha que disse: “Tem uma escola pra menino assim” e quando a gente chegou lá na escola era a APAE. E a professora dele era uma professora que não tinha nada a ver o que a professora ensinava aos surdos. Totalmente diferente do que é hoje. Porque não existia a língua de sinais. Ela ensinava a surdo como se ensinasse a ouvinte. Hoje eu vejo essa diferença, mas na época pra mim tanto fazia que eu não entendia. Achava que também ensinava dessa forma. E eu tentava ensinar ao meu irmão em casa dessa mesma maneira. E eu não via resultado nenhum. E aí, foi passando o tempo, ele foi pra escola regular, e lá também ele não aprendia nada, não tinha como também aprender. Elas diziam: “Não, mas ele não aprende por que ele é muito desligado.” Mas eu sabia que tinha uma coisa errada, que não era daquele jeito, que se ele não ouvia ele não podia aprender. Uma coisa assim óbvia. Depois, ele já na adolescência, apareceu Elis, a assistente social. Os surdos de Delmiro passaram a ter acesso a língua de sinais quando Elis começou a trabalhar na primeira gestão de Lula Cabeleira. No primeiro mandato de Lula Cabeleira ela veio, que ela tinha se formado em Aracaju e fez um estágio na APADA, aí ela aprendeu a falar Libras lá e ela tinha uma boa comunicação com os meninos. E o primeiro acesso de libras foi com Elis. Depois que eu a conheci melhor ela me disse por que ela teve essa experiência lá, aí fez muitas amizades lá. E ela passou a ensinar aos meninos os sinais básicos da língua. Aí o tempo foi passando, eu fui pra universidade e eu fiz o meu TCC um estudo de caso com o meu irmão. Aí eu passei a entender como era que o surdo aprendia. Aí fui pesquisar e fazer o estudo com ele mesmo. E eu entendi como é que o surdo aprendia.

Como era que ele poderia aprender. Li alguns livros, fiz pesquisas e minha visão se abriu pra como o surdo realmente aprendia. Qual era a importância da língua de Sinais na vida dos surdos. E aí foi que eu terminei indo coordenar a educação especial. Não, antes fui ser diretora da APAE. Eu fui ser na época... no primeiro ano quando Marcelo Lima foi prefeito de Delmiro, mas não lembro assim do ano. Fui a Paulo Afonso, e quando cheguei lá fomos atrás, eu queria uma professora que ensinasse libras pra trazer pra APAE pra ensinar Libras aos meninos. A APAE de Paulo Afonso já era bem mais adiantada. Tinha professor de Libras, de Braille. Foi quando eu conheci Ezilva pra trazer pra o Braille pra o C, que já estudava na APAE de Paulo Afonso. E conheci Graciene que ensinava Libras em Paulo Afonso. Aí perguntei se elas queriam ensinar em Delmiro? Ela disse que queria e elas vieram pra cá. Foi quando começou assim a história de inclusão aqui em Delmiro. Eu queria que os meninos saíssem de lá porque eu achava que lá não era o lugar ideal pra eles. Não que eu tivesse nenhum tipo de discriminação com as escolas especiais, mas porque realmente lá não atendia as necessidades. E a partir do momento que eu fiz meu TCC eu entendi que não era o lugar adequado, que não atendia as necessidades dos surdos de forma alguma. Então eu queria que eles saíssem de lá e que fossem pra escola, que aprendessem a LS, que eles tivessem interprete, como deveria ser. Eu fui muito mal interpretada, tanto eu quanto a Elis. Aí nós estávamos juntas. Diziam que a gente queria acabar com APAE, mas não era acabar, era por que o trabalho que era oferecido lá não tinha como! Aí foi quando a gente terminou sendo expulsa mesmo literalmente da APAE. Aí eu disse: “Mas os surdos não ficam aqui. Eu

duvido eles ficarem aqui, Não ficam.” Ai a gente saiu da APAE e também trouxemos os meninos. Ai vieram pra a escola Vigília, foi a primeira escola que atendeu a surdos. Essa sala é a primeira sala multifuncional da cidade. Ai veio Graciene que ensinava Libras e Ezilva pra ensinar aos deficientes visuais o Braille. E ai os meninos vinham muito, eles não deixavam de vir. Eles se integraram muito entre eles. Na APAE eles já se encontravam, mas aqui foi melhor. E também eles não gostavam da APAE, eles não queriam estar na APAE. Eles queriam ir pra escola, que era um desejo muito grande de todos os surdos. Isso era unânime entre eles, eles queriam ir pra escola regular. Eu fiquei amiga pessoal dos meninos. E eles vinham mesmo, frequentavam de verdade. Ai Samara ainda era menina, não era nem adolescente, e eu vi que ela vinha trazer a irmã dela pequenininha e eu vi que ela tinha um jeito pra LIBRAS. E eu doida por uma pessoa que se dedicasse a LIBRAS. E eu vi que Samara tinha a habilidade. Eu disse: “Samara, vai ter um curso em Paulo Afonso de LIBRAS. Vai fazer. Se você for, vc já tem um emprego, é garantido.” Ela foi também por causa da irmã. E quando chegou lá, ela se destacou bem. Ela foi ficando. Eu, ela. Elis saiu porque tomou outro rumo. Depois Graciene saiu, a professora de libras, e ficou Samara.

Samara ficou e os meninos continuavam vindo. Ai depois apareceu Lurdes, ela estava fazendo uma especialização, mas não tinha ainda aquela... mas tinha vontade de aprender. Ai eu disse: “Samara, você fica com as crianças porque elas sabem menos Libras, os meninos já sabem mais.” Ai ela disse: “Eu me sinto mal porque eles falam e eu ainda não acompanho.” Ai eu dividi. Os meninos foram pra... já estavam no fundamental. Ai foram pra uma escola. Ai eu disse: “Espere ai, sabe o que eu vou fazer? Eu vou junta-los todos na mesma sala. Lurdes fica na sala multifuncional e Samara vai ser intérprete deles na escola.” Assim eu fiz. Samara ficou com eles um tempo, até eles terminarem o fundamental. Ai a historia do médio você já conhece.

Quando Elis chegou em Delmiro ai começou a historia da Libras com os surdos em Delmiro. Aqui que eles tiveram acesso foi com Elis. Foi ai que começou, que os surdos tiveram acesso a Libras nessa época. E ai ela viajava, ela fez um coral com eles. Até um dia eles se apresentaram pra o governador que era Ronaldo Lessa na época. E ela também viajou, ela levou eles pra conhecer a Apada em Aracaju. E eu lembro que eu levava meu irmão e ela dava aula não era lá na APAE, era na assistência social. Ela é assistente social, e na época ela trabalhava na assistência social e ela levava. Não era a função dela mas ela dava aula a eles de libras.

Eu fiquei assim poucos dias por que nós fomos expulsas de lá mesmo. ai quando a gente saiu de lá, a gente trouxe junto os surdos. Eu tinha um pensamento eles tinham outro. eles disseram a Elis que eu era uma megera, que eu queria acabar a APAE. mas não era, eu nunca quis assim acabar APAE. eu queria que os meninos... por que eu vejo que a inclusão tem muitas falhas, mas eu acredito que ela tem que existir. pra mim é uma coisa que eu não contesto, que as salas multifuncionais elas tem que existir sem sombra de duvidas. É tudo muito bom. Agora eu vejo a questão dos surdos, que não atende a necessidade dos surdos. Que eles tem um prejuízo muito grande que a inclusão não resolve. E lá o pessoal tinha aquela ideia muito... entende o que eu quero dizer? Ai quando Elis chegou lá, eles achavam assim

que ia ser ela ia pra trabalhar com eles. Só que a Elis, quando chegou lá, ela viu que o que eu queria era o que deveria ser. Que as coisas tinham mudado que não é daquela forma, entendeu? Ai eles não quiseram. se não me queriam, então como eu ganhei uma aliada, ai eles botaram pra correr. Foi no primeiro ano de Marcelo Lima. ai foi nesse mesmo ano que a o município foi contemplado com a sala multifuncional, que foi essa sala aqui.

Eu nunca trabalhei na APAE com surdos não. Eu já trabalhei na APAE como professora. Eu já cheguei a trabalhar, mas com surdos não. Na APAE viam o surdo como uma pessoa com deficiência intelectual sim, não como uma necessidade linguística. Isso ai eu passei a... Eu nunca vi o surdo dessa forma por que eu nunca achei que meu irmão tivesse essa necessidade. Eu achava que ele tinha necessidade de expressão, mas eu não sabia cientificamente. Que só aconteceu depois da universidade quando eu decidi, eu queria descobrir. Então quando eu entendi que aquele trabalho, o tcc poderia me trazer essa resposta.

Não havia nenhuma formação pra trabalhar com os surdos, Língua de Sinais nem pensar, eram as mesmas atividades que se fazia pra alunos da sala regular. O surdo, elas não viam exatamente como uma pessoa com deficiência intelectual. Não era exatamente, elas sabiam que os surdos tinha possibilidades, porém elas não entendiam, ninguém nunca foi atrás de saber como resolver aquela situação. Porque na verdade elas achavam os surdos, eu lembro exatamente que eu ouvia as professoras dizerem que os surdos são muito esnobes, eles não querem se misturar com os DI. DI não, que não era deficiente intelectual, era DM, deficiente mental. eles não querem. eu lembro que todas elas utilizavam esse é essa expressão de que eles eram metidos, esnobes. E realmente os surdos lá na APAE, esses que você conhece, eles viviam ali isolados. Por que surdos geralmente onde encontram outros surdos eles... pelo fato da comunicação. E eles não gostavam de estar com os com deficiente intelectual. Eles ficavam entre eles, só no grupinho ali. Agora assim, muito pobres de sinais e eles melhoraram muito, então assim eles tem um prejuízo muito grande que talvez eles nunca consigam né reverter isso assim, mas eles melhoraram muito.

Um dos fatores também que achei assim... por exemplo o J foi depois que ele foi estudar a bíblia, não foi? J cresceu muito, ai a partir dai ó J viajou ai o convívio com o surdo que tem mais acesso a libras faz o outro surdo crescer e muito por que J é um exemplo vivo disso por que quando J passou a conviver mais com F ele melhorou assim ai ele foi pra São Paulo ele conheceu surdos lá ai ele já voltou muito diferente. ai depois ele foi estudar a bíblia, ele evoluiu de uma forma impressionante. E ele melhorou bastante. Ai também os meninos... Assim eu lembro que eu consegui um dicionário de libras, um dvd, eu fiz uma inscrição alguma coisa de São Paulo. Eu não sei se foi direto da secretaria de educação de São Paulo... Alguma coisa assim. E eu consegui um dvd um dicionário de libras e eu fui passando pra eles e eu sei que eles foram estudando mais. E lembro também que antes disso o livro que ajudou bastante a eles, foi um livro das Testemunhas de Jeová. Eu lembro que eles tinham, eu tinha também. Ai eu fui passando assim, eles pegavam sabe? os mais interessados. Agora J, o meu irmão, eles mas tinha o C que hoje ele é muito bom também. Eles tiveram auxílio desses materiais, cada vez que chegava alguma coisa diferente eles se interessavam em aprender. Todos não né, mas alguns que...

O ponto em que a libras foi introduzida em Delmiro foi a partir da Elis. Os surdos não conheciam sinais. E quando outros surdos chegavam aqui eu me lembro eles falavam Libras e saiam horrorizados que os meninos não sabiam. “eles sabem libras tão pouquinho né?” que tem surdo que gosta né. Não sei por que né, eles se envaidecem em saber Libras, mas era. A Elis chegou lá na APAE depois que eu cheguei. Ela teve assim, ela ia a APAE, ela não era funcionária da APAE, mas como tinha os surdos e ela era assistente social ela sentiu necessidade, ela própria. Ela não tinha nem uma obrigação entendeu? Mas ela, como assistente social, e vendo os surdos e já tendo vivido essa experiência, ela ajudava, ela fez um trabalho com eles não de escola.

Lembro que quando meu irmão foi pra APAE a APAE já fazia um atendimento de surdo, de outros surdos, ela já fazia sim. Não vou dizer assim com certeza mas você pode até colher isso aí com Jaiza. Ela vai lhe dizer quando foi que teve início o trabalho com os surdos lá, mas eu lembro que eles não foram os primeiros não. Existiu outra geração antes deles, por que essa APAE daqui tem um tempo. Aí tinha outros surdos que hoje eu acho que estão com 40 anos, por aí. Eu lembro que eu já ouvi algumas professoras lá falando da época que tinha surdo que tinha ido pra Aracaju, aí quando esse surdo apareceu aqui ele sabia Libras muito bem, mas eu não sei dizer o nome. Agora os meninos não, eles não são a primeira geração não. Eu tinha que lhe dizer isso, ainda bem que você perguntou. A pessoa certa que trabalhou com esses surdos e que ainda ficou com eles o nome dela é Édila, ela trabalhava aqui de manhã na Escola Vigília, e ela era professora dos surdos, quem era professora era ela trabalhava com os surdos na APAE. Ela vai dizer exatamente a você ela sabe.

Sabe quando foi que me expulsaram da APAE? já foi em, foi isso mesmo foi em 2005 que nós fomos expulsas da APAE. E também o detalhe que eu me lembrei depois eles passaram a misturar surdo com deficiente intelectual também nas mesmas atividades, talvez alguém não mencione isso pra você, mas é um fato. Sabe por que depois essa professora aí que eu te falei a Edila, ela saiu de lá. Por que era assim eles ficavam trocando, tirando os professores, porque pra lá eles colocavam professores que eles achavam que tinha menos conhecimento. Pra eu ir pra lá foi como castigo, mas só que eu era louca pra ir pra lá. Como castigo porque eu trabalhava numa escola que a diretora era cabo eleitoral. Aí ela dizia que eu era do PT, não sei por que razão ela dizia que eu era do PT. aí ela não me queria lá, eu nunca fiz nada com ela mas sei que ela não se agradava. Sei lá! Esse povo percebe quem não é do mesmo... aí pronto foi como, mas aí eu fui e fiquei lá trabalhei. E eu ainda estava na universidade eu fiz até um outro trabalho lá na APAE. O meu estagio eu fiz na APAE, eu fiz um estagio lá. Fiquei até começo de 2005. Eu entrei provavelmente em 2003, foi? Não, entrei em 2004, por que eu passei um ano lá e no ano seguinte foi acho que foi isso, foi que era meu último ano de universidade, então foi isso, foi meu último ano. Eu tinha uma boa relação com as pessoas de lá, nunca tinha trabalhado, mas já tinha o contato. Conhecia Elis, não de amiga, de ter essa relação de profissional com ela também eu não tinha não, mas conhecia porque eu andava muito na APAE por causa do meu irmão, que assim é como eu disse no início eu acompanhei muito meu irmão, quem acompanhava ele em tudo era eu.

Os surdos iam a semana toda, todos os dias úteis da semana. Era só um período mas ela já funcionou, essa outra geração que antecedeu essa aí, o horário era integral. Eram atividades que hoje eu vejo como atividades ridículas. A APAE era um, não é antiético o que eu vou te dizer não, a APAE daqui ela funcionou, eu não sei como está porque eu não estou andando lá, eu não vou dizer hoje porque eu não estou vendo então eu não posso falar do que eu não estou vendo, mas acredito que, não sei se mudou, não vou dizer que é pecado a pessoa dizer o que não sabe. Mas a APAE daqui ela funcionava como um depósito onde as pessoas fosse pra lá pra descansar os pais e objetivo de ensino nenhum, porque assim as pessoas com deficiência intelectual era simplesmente dado a pintura, pegava-se é aqueles decalques, decalcava desenhos tipo gato, animais, palhaço. entendeu? passava no estêncil e era passado pros meninos pintarem. Pintar, pintar, pintar, pintar e ainda assim quando se avançava muito era aquela coisa antiga que chamava coordenação motora. Assim, mas não vejo que fosse o profissional de má vontade, porém aquele profissional acomodado sim, mas achando que era daquele jeito entendeu? Sabe eu não vou dizer assim que a pessoa não dava, agora eu não eu tinha eu tinha outra visão da coisa assim por estudar, eu procurei estudar, aprender, entender e não tinha percebido eu sabia que aquilo não funcionava isso aí eu tinha uma certeza que eu via e eu sabia que não funcionava, não era daquele jeito, mas aí eu fui estudar pra procurar entender como era que funcionava que poderia funcionar, dar certo de alguma forma, mas aquilo não,

Me lembro que chegou na APAE é um monte de livros lá aí era pra fazer o projeto político da APAE, aí eu que fiquei encarregada de fazer o projeto político da APAE e era pra descrever o perfil do professor, tinha uma parte e eu lembro que eu coloquei que a escola os profissionais da escola eram despreparados para atender as necessidades dos alunos e foi menino o maior... Desde quando eu sai de lá isso ainda foi um rebolo mais ainda do que quando eu fiz, quando o diretor da Apae que ele era o presidente, ele foi ler o PPP da escola e viu que eu coloquei que os professores não atendiam as necessidades dos alunos e eu lembro exatamente que eu coloquei a palavra despreparados, inclusive eu que estava lá, porque quando eu coloquei eu estava falando de mim também, porque realmente eu não atendia as necessidades dos alunos aí ele... eu soube depois que ele falou: como é que tem coragem de fazer uma coisa dessa dizer que os professores não são preparados? Mas eu não vi assim como se diz maldade, mas uma acomodação geral e os meninos eles iam pra lá, e foi também porque quando eu tinha outra visão, não é que eu esteja é me engrandecendo dizendo, mas eu fui procurar entender, aí os meninos eles iam pra lá somente o itinerário dos meninos era chegavam já no horário já ultrapassava bastante a hora de chegada e aí quando eles chegavam entravam na sala e o trabalho a desenvolver era esse, pintura, pintura assim né que essa que eu te falei, e depois muito assim breve era a hora do intervalo, então na hora do intervalo dele eles não retornavam mais para as nem pra fazer nenhuma atividade se colocava uma música e os meninos ficavam lá dançando músicas, essas músicas que que não tem nenhum, sabe, que a gente escuta na rua.

Isso pra todo mundo, só para os surdos não. Era de uma forma geral, eles comiam bastante lá. Os surdos eles eram eles tinham outra visão deles que os surdo por não ter uma deficiência intelectual, nenhum déficit, aí então os surdo não comiam daquela forma, mas os

outros colocavam assim aquele monte de comida, muita comida nos pratos, e era comida mesmo não era um lanche, era refeição. Ai colocavam e os meninos riam chegava “chega dona helena” ate hoje dona helena está lá, “bota de novo” ai enchia o prato assim de cuscuz com leite de feijão, baião de dois, comidas dessa, ela funcionava assim, sempre com muita comida, pronto. Ai quando eles comiam, acabou-se ai o horário.

Os surdos não, eles não queriam ir mais pra lá. Os surdos na adolescência eles não iam, muito pouco, iam muito pouco. Foram pras escolas regulares também, ai ficavam pra ir lá de vez em quando, mas eles não queria mais não ir pra lá. Estavam desestimulados, ai eles deixaram de ir pra APAE e eles retornaram quando eu comecei e quando Graciene chegou pra dar aula lá, que ela ainda deu aula lá na APAE ainda passou um ano dando aula de Libras aos surdos lá. Nesse momento separado dos outros, totalmente. Eles chegavam, tinha uma salinha só pra eles e ela fazia o trabalho com eles. Teve esse momento, ai foi quando a gente saiu de lá, eles ainda ficaram um tempo eu não sei exatamente se foi no mesmo ano ou se foi no ano seguinte, que elas ficaram lá ai foi quando vieram pra multifuncional aqui na Escola Vigília, mas eles ainda passaram esse tempo com ela lá com Graciene estudando libras, foi quando eu disse que eles não iam ficar lá que não era o lugar pra eles. A professora Graciene ensinava libras a eles e ela veio junto com eles para sala de recursos. Depois de Elis eles só vieram ter acesso da libras com Graciene.

Com a Elis você vai ter uma boa base do que ocorreu e da introdução é muito interessante que você converse com a E. por que ela tanto ela participou da outra geração bem como participou dessa geração ai desses meninos, participou bastante viu. Agora assim de uma forma muito... mas ela participou. E. eu lembro que ela falava assim com eles: “N-Ã-O! F-A-Z-E-R I-S-S-O N-Ã-O!” Entendeu? Daquele jeito. “V-O-C-Ê N-Ã-O P-O-D-E N-Ã-O!”

Essa professora dizia: “não eles...”, é até R, “R ele sabe sim, R é ótimo, R é muito inteligente, o R escreve, ele sabe”. E o R escrevia, escrevia, mas não sabia o que estava escrevendo. Mas ela dizia, eu lembro: “Ele sabe, ele é muito inteligente. O C é ótimo, ele escreve tudo”. Ai pegava e fazia conta, que se pra um ouvinte, ele não abstrai aquela informação, aquela conta que se coloca no quadro assim... as parcelas né, ai eram feita sem nenhuma demonstração visual do que era. Mas não era assim. e ai ela dizia: “R é ótimo, R sabe de tudo”

Hoje eu consigo enxergar, eu e minhas irmãs. Minha irmã é terapeuta ocupacional, ela tem uma boa compreensão porque ela trabalha muito, ela estuda muito. E a gente entende que meu irmão teve um prejuízo muito grande e a maturidade dele foi muito prejudicada. Ele é muito imaturo, ele é muito infantil, mais do que os outros surdos que a gente conhece, por que eu vejo também nos outros surdos uma imaturidade muito grande. Eu digo: “eu gosto tanto daqueles meninos porque eu vejo uma pureza neles” e de fato eles têm realmente uma pureza, mas não sei se eles teriam essa pureza se eles fossem ouvinte como eu e você, ou se eles tivessem tido um acompanhamento necessário desde o inicio, por que eles foram muito prejudicados nisso, muito e eles são imaturos sim, todos eles.

Entrevista a EC concedida em 18/07/2015 (professora 3)

Tudo começou... Minha formação como assistente social foi em Aracaju. Em 1994 eu estava no ultimo período pra me formar e eu fui convidada para conhecer a APADA que é a instituição para Deficiente Auditivo de lá. Conhecendo o trabalho eu me identifiquei demais. Então solicitei à diretora da época, Dra. Lígia Maynard, que acredito é a diretora até hoje, e ela me autorizou a fazer ali um estágio extracurricular. O meu estágio curricular estava sendo no hospital Cirurgia, pois na época eu me identifiquei muito com a área de saúde também. Mas aí nesse trabalho voluntário na APADA, ainda como estudante e não como profissional, fui me identificando com a questão da LIBRAS, e fui aprendendo porque a gente aprende muito mais no convívio com os surdos do que em um curso. Participei de alguns cursos básicos oferecidos pela instituição que eram direcionados à família, aos ouvintes e simpatizantes da causa. Mas, tudo que aprendi, foi na convivência com os surdos, no dia a dia. E como a turma era de adolescentes e jovens, eu me identifiquei demais com eles. Daí que veio a habilidade com LIBRAS. Em 1995 eu me formei, continuei como voluntária por quase dois anos. Em 1997 fui convidada pelo prefeito Lula, na sua 1ª gestão. A Ziane me ligou, não me conhecia, apenas sabia que tinha uma pessoa da cidade formada e sem trabalhar. Então fui convidada para um desafio que era montar a secretaria de assistência social junto com a mãe dela. Implantamos a assistência social em Delmiro, e com isso, em 1998, fazendo um trabalho paralelo de apoio às entidades aqui do município, na época que existia apenas a APAE, fui conhecer a APAE e vi que lá tinha uma turma de surdos que estavam sendo trabalhados de forma totalmente errônea. Primeiro que não deveriam estar em uma APAE. Segundo o fato de estarem lá era por não haver outra instituição de apoio e nem profissionais que tivessem habilidade para tal. Eu sentei com o diretor na época. Nós trouxemos os primeiros projetos federias da época. Na época era através de convênio, não havia o repasse de recursos fundo a fundo. O Brasil Criança Cidadã veio com uma ótica para atendimento de cursos e oficinas. A minha ideia como técnica da Secretaria foi colocar uma Oficina de LIBRAS, básico, porque na verdade eu não sou intérprete, eu apenas tinha a habilidade. Pela dificuldade que eles tinham iniciamos dessa forma. Através desse recurso nós levamos lá pra APAE, eu fui como instrutora. Naquela época tínhamos de 10 a 12 surdos. Tenho registro fotográfico que depois posso lhe passar. Hoje continuo tendo contato com eles, todos já casados, pais de família, alguns trabalhando fora, outros aqui... Mas tenho fotos que comecei com eles criancinhas. A menor era a C que tinha 4 anos e hoje já é mãe. E aí eu vi a dificuldade que se tinha de trabalhar com surdo porque eles não tinham LIBRAS, eles tinham uma linguagem própria. Então veio a dificuldade de trazer uma linguagem que não era deles. E na hora nós tentamos adaptar aquilo que eles não sabiam de forma alguma adaptando junto com aquilo que eles tinham como sinal, tipo “banheiro”, que a gente tem uma forma de fazer e eles tinham outra. Mas hoje, se você encontrar com eles, eles sabem usar o que aprenderam naquela época. Nós passamos o ano de 98 e no início de 99 terminou o projeto. Era um projeto só. E, como eu tinha muitas atribuições, eu era a única assistente social do município, eu trabalhava com a assistência e dava um apoio na área da saúde. Na época não existia esse número de profissionais que temos hoje. E passou, eles continuaram na APAE. Eu continuei a relutar com o diretor que eles não deveriam estar lá. Porque a única coisa que faziam era ter uma alfabetização e da forma como era feita eles não iam avançar nunca porque não tinha um

profissional preparado para isso. É tanto que eles perceberam que durante esse curso o quanto eles avançaram na questão da leitura e até mesmo na questão de começar a solicitar um profissional de fonoaudiologia, que é de suma importância. A luta da APAE em relação ao surdo a base maior foi essa. Mas eu tive que me afastar do Projeto e eu sei que ficaram uns profissionais com muito pouco entendimento do assunto. A minha maior questão era tempo. Eu esta indo à APAE esporadicamente, 1 x por semana ou a cada 15 dias pra encontrar com eles. Era um encontro mesmo informal pra relembrar os sinais e estar me comunicando com eles. E demorou bastante para que melhorasse essa situação. Aí vem toda essa questão do MEC, da educação, de lei. Mas que é uma lei que de fato nunca se concretizou. Em 2004, com a nova gestão do prefeito Marcelo Lima, me tiraram da secretaria de assistência por uma questão política, mas como eu era concursada, não podiam me demitir. Aí me colocaram no lugar certo. Em 2004 me colocaram na secretaria de educação. Em 2004 não se falava muito da assistência social na educação, era uma coisa muito remota. Me veio à mente que a gente podia fazer muito em relação aos surdos. E á estava na época da questão da inclusão, estava muito forte. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. Aí junto com Edjane, ela foi minha parceira nesse momento. Foi quando descobrimos na net a questão as salas de recursos. Nesse ano 2004 foi quando começamos. Em 2005 foi quando conseguimos os recursos da Prefeitura para a implantação da sala de recursos da escola Virgília. E inicialmente a primeira coisa que exigimos da secretária era que, pra essa sala funcionar, precisava ter pelo menos 1 prof. de LIBRAS e outra de braille. Já tínhamos 2 casos que necessitavam do Braille. Aí eu já não entrei mais nessa parte do prof. porque como eu disse eu não tenho formação. Caiu como uma luva, tirando esses meninos de uma segregação de APAE. Eles não tinha porque estar lá. Com essa vinda da Ezilva, que é prof. de Braille e da Siene, que é de LIBRAS, eles com certeza avançaram muito. Dois anos depois eu assumi a secretaria de assistência e meu trabalho ficou ainda maior, aí é que eu não tinha tempo mesmo, como gestora. Mas eu sabia que o trabalho estava funcionando e, aí sim, foi que eles se desenvolveram bem mais. Porque o meu tempo com eles foi de 1 ano, fora isso só os encontros na praça... Eu lembro que tivemos um Seminário, uma conferência que eles foram apresentados. Fizeram uma coreografia da música de Zezé di Camargo e nós apresentamos em LIBRAS. Que comoveu os presentes. Primeiro eu expliquei que o som serviria apenas para nós ouvintes, mas que eles iriam sinalizar aquilo que nós estávamos ouvindo. Eu não tinha recursos usados para trabalhar música com surdos. Mas usei o que eu tinha e nós ensaiamos durante um tempo e eles conseguiram pegar os sinais e a gente apresentou. Por conta disso fomos convidados para se apresentar numa conferência estadual. Não lembro ano. Fizemos a abertura de uma conferência estadual pra o governador. Eles foram aplaudidos de pé num auditória para mais de 500 pessoas. Pela primeira vez saíram daqui de Delmiro e a gente mostrou um trabalho que, inclusive... Ficaram muita gente me ligando. Ainda fui convidada pra dar aulas pra o pessoal daqui de Olho d' Água do Casado, de Piranhas... Eu dizia: "Minha gente, eu nem posso. Não tenho nenhum curso na área. Estou fazendo isso porque eles não tinham nada." Eu fiz o trabalho inicial. Passei a ser convidada pela educação a dar cursos para os professores. Só algo muito básico. Eu tinha o material que trouxe da APADA. Mas é um trabalho que até hoje eles, os surdos, ainda conversam comigo pelo Facebook. Quem ainda conseguiu terminar o ensino médio foi o R. Mas não porque ele tinha

os recursos necessários, mas porque eles usavam todos os recursos necessários. Eles lembram o meu sinal.

Esse curso foi através do SENAC ou SENAI, eu confundo. A sec. de estado que fazia essa parte. Todo ano a gente tinha que mandar um plano para trazer cursos profissionalizantes para o município. A gente mandava esse projeto via SINE, que era ligado a secretaria de assistência. E como eu era a única técnica... Eram projetos simples apenas indicando qual era a demanda do município. Na época não tinha como fugir dessa questão do interprete pra dar um curso de LIBRAS de fato para que as pessoas pudessem ter certificação. Foi dado na escola Cenecista. Vieram profs. daqui, de Pariconha, de olho d'água... Sei que ela foi contrata não por nós, mas pelo Estado. Os pais mais interessados participaram. Tinha uma prof. de Pariconha que participou por ser prof. e por ter filho com deficiência mental, não era surdo, mas tinha dificuldade na linguagem. Nessa época eu lembrei da necessidade que tinha no município. Eram apenas 40 vagas. Foi dado prioridade aos profs. que tinham surdo em sala. Como na época da sala de recursos tínhamos uma coordenação de educação especial, que era Edjane, ficava por parte dessa coordenação ficar correndo atrás desses cursos para formação de profs. Como disse, depois de 2 anos me afastei da coordenação pra assumir aqui. Foi um curso de 1 semana os 2 horários. Somando 40 hrs. No Projeto ficou de trazer para o ano seguinte um curso mais avançado pelo Estado, e não pelo município. Não lembro o ano. Esse curso deve ter ocorrido entre 2006 e 2007.

O fato de os professores da APAE não serem capacitados foi o que me motivou a priorizar um curso de Língua de Sinais pra lá. Quando eu conheci a sala eu vi crianças com deficiência mental leve, profunda, síndrome de down, autismo... E o surdo lá convivendo com todas as situações. Não que não pudessem. Mas o surdo jovem ele já tem sua linguagem, sua forma de viver. Mas tinha um grande problema. Por exemplo a C que era pequena, e outro do Bom Sossego. Quando cheguei eu percebi que o comportamento dele, muitas vezes até com agressão, era devido à convivência com outros que eram agressivos. Esta mais do que provado que não dava pra eles estarem ali da forma que estavam. Eram 6 professores para todos. A tarefa que era mimeografada para o síndrome de down, era para o deficiente mental leve, o profundo e para o surdo. Não tinha essa percepção. Quando comecei a fazer a oficina com eles os professores ficavam impressionados em como os surdos já conseguiam identificar e escrever as vogais. Eles sabiam copiar. Exceto o menino da Pedra Velha que vou dizer que ele já era alfabetizado, mas ele não sabia em LIBRAS. Nem estímulo fonoaudiológico eles tinham. E até isso, mesmo sem formação, eu fiz um pouco. Lembro que os levei a Aracaju para fazer o teste de audiometria, porque ninguém sabia seu nível de surdez. Foi uma festa esse dia. Com o resultado desses exames foi quando solicitamos a APAE que começasse a solicitar do município uma fonoaudióloga pra lá, porque era muito importante. Todos eles estavam na fase dos 4 aos 12 anos. Ainda dava tempo fazer um estímulo de voz. Um exemplo é da Liana, filha da Dra. Lígia que oraliza e faz leitura labial muito bem. Liana se comunica muito bem em qualquer lugar, viaja para EUA sozinha. Quando eu via a C com 4 anos, sabendo a profundidade da surdez dela e que ela podia ter uma boa oralização se ela tivesse acompanhamento... Mas vinha a questão de condição financeira da família, então tinha que ser mesmo uma questão de política pública. Mas foi o que a gente conseguiu. Então, não que

a APAE quisesse segregar os meninos, é que eles não tinham prática, não tinha formação alguma. A preocupação veio depois que eu cheguei. Só que aí vem toda uma questão de política pública, financeira. NÃO tem como pagar o profissional. No município todo não tinha um professor ainda. Não tinha o profissional de apoio. Até que a gente chegue a isso aí vai demorar um pouco. Pela falta de formação e até de boa vontade, não existia o crédito em relação ao surdo. Os próprios profissionais não acreditavam que eles podiam ir além. Quando nós apresentamos a coreografia da música e todo mundo chorou, não foi por ser a melhor apresentação do mundo. Mas por perceberem que eles são capazes. E aí tive vários exemplos disso. Por achar que uma criança com síndrome de donw e baixa visão não podia pintar um desenho dentro da linha eu fui lá e mostrei que havia capacidade. Então passava um pouco pela falta de formação e também de boa vontade, de acreditar. E o surdo era uma deficiência como a mental. Era como se eles não tivessem capacidade de aprender. E eu mostrei que eles podiam sim ler, ir para o ensino médio, para a faculdade, mas se tivessem o apoio técnico necessário.

Sobre a visão que tinham acerca dos surdos, é tipo assim: nós vamos estar aqui para ocupar o tempo deles. Os pais vem, são colaboradores da Instituição, deixam eles pra desafogar um pouquinho. A ideia era essa. Com a implantação do departamento de Educação Especial em 2004, e das salas de recursos, e com tudo que a lei exige é que a coisa foi aflorando. Quando cheguei com uma nova visão sobre o surdo, em relação aos profissionais foi como se a gente tivesse levando mais um trabalho pra eles. Porque era e é muito fácil imprimir o papelzinho e colocar ali pra o menino pintar. Fazer o trabalho de pintura é o máximo que eles podem alcançar. Então na hora que chega uma nova visão... Que lógico iria exigir um certo trabalho. É diferente ensinar uma criança ouvinte de uma surda. Então ao mesmo tempo havia a surpresa e a preocupação de ter um novo trabalho ganhando a mesma coisa. Eu dizia que a parte de ganhar não era comigo. Essa parte vcs vão ter que lutar junto ao gestor da pasta e da prefeitura. Mas existiu sim. Porque o novo... e quando aumenta o meu trabalho... Então vou ganhar a mesma coisa pra trabalhar mais? Não que estivessem errados. Inclusive eu fui muito além. Não trabalhei só o surdo, comecei a ver todos os defeitos com os demais. E eu me intrometia. Porque fiz amizade com todo mundo, era tio, tia, aí tinha abertura, eu entrava na sala da criança com síndrome de donw e aí observei ... Porque eu quis mostrar que eles eram capazes. Cheguei numa sala e tinha uma tarefinha de pintar que era sobre São João. Todos pintando, menos a garotinha que tinha síndrome de donw e baixa visão. Eu perguntei à tia porque. Ela disse que a menina não conseguia. Eu disse: “vamos tentar.” Era pintura e colagem. Vamos tentar! A criança mal falava. Também tinha uma das mãos que não funcionava bem. Um dos ouvidos tinha má formação, então ouvia pouco. Eu mostrei pra ela e coloquei do lado os papeizinhos e as bolinhas picotadas que a professora tinha distribuído para os outros. Fiz num desenho meu e mostrei. Deixei de lado os lápis de cor. Quando retornei, os meninos me chamaram para ver o trabalho que a criança com donw tinha feito. Eu disse: “Tia, cadê a dificuldade Dela? Ela só precisa ser estimulada.” Isso como todos os outros. Da mesma forma foi com o surdo. Porque não ouve, não pode participar de nada! Não participava de jogos que tivessem um estímulo de voz. Mas eu disse que deveriam participar de tudo. A única diferença é que não deveria falar de costas para o surdo. Tinha que mostrar com exercícios. E isso foi aos poucos. “Ah! Não vai dançar São João!” “Vai!” “E

como vai dançar se não ouve?” “Vai acompanhar os outros.” E na verdade sabiam até mais do que outros que tinham limitações físicas. Mas existiu essa resistência e acho que ainda existe no caso do professor que não é capacitado. Foi uma conquista.

Não sei se posso dizer se era uma profissional. Eu fazia cursos básicos. Mas tinha a experiência profissional da APADA. O período que fiquei lá foi o período que começou a LS em Delmiro. Porque eles estavam na APAE, mas a família nunca citou que tivessem ido a algum profissional. Como falei até a audiometria eu os levei para fazer na APADA. O conhecimento dos surdos em Língua de Sinais era zero, só a linguagem própria. Foi a maior dificuldade que tive porque eles não tinham. O primeiro alfabeto manual fui eu quem trouxe. Digitalizavam palavras para se comunicar com outros ouvintes. Foi uma experiência muito boa na APAE.

Entrevista a JAC concedida em 26/08/2015 (professora 4)

Quando comecei á tinha uma turma de Deficiente Auditivo. Tinha a prof. Regina que dava aula a eles. Eram de 5 a 6. Foi em 1987, logo que entrei na APAE. Quando cheguei Regina tinha saído, mas os meninos ficaram. Ficamos com eles nesse período, depois foram para a escola regular, mais ou menos em 1994. Ficavam conosco um horário e outro na escola regular. Depois chegou Elis, a assistente social. Ela os levou para fazerem audiometria em Aracaju. Quando a gente conheceu Elis, ela deu força. Levava pra Aracaju, fazia apresentações, coral... Depois chegou outra professora de Paulo Afonso. Nessa época o trabalho com eles era em Língua de Sinais. Havia uma sala com Deficiente Visual e outra com Deficiente Auditivo. Era um trabalho bem interessante que as meninas faziam. É que na APAE a gente não teve nem um curso de LIBRAS. Houve um curso que foi no ginásio Vicente de Menezes. Foi um período curto. Isso foi depois de Elis.

Essa foto aqui foi na semana do Excepcional que ocorre de 21 a 28 de Agosto. A APAE promove todos os anos. Creio que esta foto é de 1998. Depois eles saíram para a escola regular. A gente entendia que não adiantava ficar com eles lá se não tinha um profissional capacitado. Aí Edjane falou com Ezilva para leva-los para a Sala de Recursos, pois lá tinha professor de LIBRAS.

Eu cheguei a trabalhar no Centro Paroquial. Trabalhei no prédio do orfanato que tinha lá. Creio que começou a funcionar em 1983. Foi criado pelo Monsenhor, por isso tem o nome dele, para homenageá-lo. Ele que cedeu o prédio. O orfanato foi criado na década de 70. Quando cheguei lá já tinha o orfanato. Quando este foi fundado era exclusivo para meninos. Depois ele cedeu a parte de cima para ser a APAE. Quem cedeu para a Apae não foi o Monsenhor, foi o padre José Augusto. Funcionava aqui. (*Apontando para foto.*) Depois a gente veio para a casa de dr. Irisval, Vavá – o dentista. Lá para 1997. Depois fomos para a casa atrás do DETRAN, casa de Seu Paulo. Depois mudamos para onde é hoje, já faz uns 10 anos.

As atividades com os surdos não eram separadas dos demais alunos. As atividades eram iguais. Eles não gostavam de se misturar com os outros. Andavam só no grupinho deles. Depois a gente teve a ideia de juntar só a turminha deles, mais ou menos em 1994. Mas não tinha LIBRAS porque a professora Regina já tinha ido embora. Nesse tempo entramos em contato com os pais para leva-los para a escola regular. Isso bem antes de Elis e Edjane, porque a nossa dificuldade é que não havia LIBRAS. Mas eles continuavam atendidos pela APAE mesmo depois da escola regular.

Achavam que eles não tinham condição. O preconceito era maior. Chamavam de “mudinho”. Achavam que não iriam casar, ter família, ter um trabalho. Os professores tinham outra visão. Eu pelo menos tinha. Nós é que não estávamos preparadas para lidar com eles. Quando me deparei foi um choque muito grande. Os alunos usavam gestos para se comunicarem, eles também não sabiam Língua de Sinais. Faziam assim: (*Faz gesto*), a gente sabia que era água. A Prof.^a Regina tinha uma irmã que era DA, mas ela demorou pouco tempo na APAE. Na verdade a turma dela foi dos alunos mais antigos como o F, E e o M.

Entrevista a JRDL concedida em 10/06/2015 (Pai 1)

Eu me recordo por que a gente teve uma grande dificuldade pra o E estudar, por que Delmiro uma cidade totalmente desassistida em educação de Libras e aí a gente teve uma dificuldade como ele sentiu também uma dificuldade muito grande por que ele foi pra escola comum como todos e no final a escola não dava a ele o que ele precisava que era Libras aí ele continuou estudando, aprendeu escrever mas não aprendeu a ler e ele escreve no caso qualquer palavra mas não lê qualquer palavra porque não entende. A Libras veio chegar depois de muito tempo ele teve pouca participação na escola de Libras e não tinha, aí o gestor da nossa cidade não tinha interesse no negocio aí não tinha investimento, não tinha professores, depois botou os professores mas pouco tempo e acho que não quis pagar o salário devido e os professores deixaram de lecionar, aí os menino ficaram sem aprendizagem, mas muito inteligente que aprenderam o grupo de surdo e mudo de Delmiro Gouveia, pouco tempo que tiveram na escola aprenderam uma boa parte que da pra eles se comunicarem bem.

O E começou a estudar ele tinha 4 ano de idade, começou no orfanato. Ele é delmireNSE, nasceu aqui em Delmiro. Ali onde é era o orfanato que era onde tinha uma escola a APAE. Aí, lá era e o APAE e eles começaram lá. O tipo de atividades que se fazia na APAE era brincar uns com os outros, conversar uns com os outros mais no sistema assim sem ser nada concreto, como diz no português, não tinha nada. Era o mesmo processo, todo mundo era cuidado de uma forma só. A APAE fazia um grande esforço, um grande esforço pra ensinar e só não fazia mais, não fazia o correto, por que o nosso gestor não tinha interesse em investir, pelo contrario, o nosso gestor chegou época dele cortar todos os recursos deixar zero até a merenda dos surdo-mudos ser cortada por conta do sei lá, por que ele não queria mesmo que tivesse. Acho que o pessoal não era talvez o lado dele, aí ele não tinha interesse. No segundo mandato de Lula Cabeleira, a data eu não tenho, cortou a merenda, cortou o professor, rapaz chegou a falir ficar sem nada, sem ninguém.

Era uma sala só pra todos e ali eles se reuniam e se comunicava, eles ensinavam algumas coisas, mas só comunicação de gestos não tinha ensinamento teórico. Mas quando foi pra escola regular Eu percebi que ele aprendeu a escrever. Aprendeu a escrever, mas ele não aprendeu a ler. Ele escrevia o que ele via no quadro, o professor vinha ensinando e ele escrevia, mas pra ler, ele não lê por que ele não ouvia aí não tinha como transmitir.

Quando ele foi para escola regular tinha uns 15 anos ai ele saiu da APAE e foi pra escola. Na APAE eles achavam que o surdo era um deficiente que não tinha condições de é se manter sozinho, tinha que ter um acompanhante uma pessoa pra cuidar e tudo. Eu lembro que eles tratavam os surdos como tratavam os outros que estavam lá que também não eram surdos e tinha suas deficiências era tudo a mesma coisa. Eu acho que os surdos-mudos deveriam ter a sua particularidade de um ensinamento diferente como existe hoje, é a parte de Libras. Na época que começou a APAE ela protegia todo mundo, todo deficiente, isso aí ela protegia, tinha alimentação, tinha aquele tempo que eles ficavam lá. Às vezes o pai deixava lá e ia

trabalhar e tudo mais como eu mesmo, o caso meu era esse deixava ele na APAE e ia trabalhar, quando eu chegava do trabalho pegava ele trazia pra casa, mas não tinha divisão não era tudo junto, no salão todo mundo sentado tal brincando, correndo eles se comunicavam, eles mesmo assim por eles mesmo, mas não tinha intérprete não.

Ainda hoje a gente tem dificuldades com a comunicação, por que no caso, pra ser o correto a gente tinha que ter colocado na escola de Libras e acompanhado ele pra gente aprender também com ele a comunicação em sinais e poder conversar com ele. Ainda hoje a gente entende porque convive com ele, entende umas coisas, mas as vezes ele precisa explicar quatro cinco vezes aquela coisa que ele viu ou aconteceu pra gente perceber o que é e deduzir aquilo que foi, porque ele tem os sinais ele comunica mas só que a gente não entende por que não acompanhou ele pra escola. Não tinha aprendizagem aqui, a gente pobre tinha que trabalhar e aí não tínhamos condições de botar ele na capital e acompanhar ele lá, e assim ficou. Hoje ele tem essa deficiência por conta de condições financeiras.

Sobre dificuldades na comunicação tem muitas coisas que marcava porque a gente dizia a ele uma coisa e ele entendia outra. Um exemplo ele queria uma bicicleta e a gente entendeu que podia dar uma bicicleta a ele, mas os riscos que ele ia correr sem ele ter a noção como é o transito, mas ele percebia e ele entendia mas por sinal uma vez ele ainda foi atropelado por um carro, ia cruzar aqui na frente a faixa e vinha um carro e o carro chegou ainda a bater nele, quer dizer ele via mas não ouvia, ele olhou pra um lado mas não olhou pra o outro aí chegou a ser atropelado ainda. A gente comprou a bicicleta e deu porque ele queria, mas aconteceu esse caso porque ele não tinha bem noção então, a gente tinha que ter todo cuidado pra acompanhar ele sempre e ensinar, mas a gente ensinava uma coisa e ele entendia outra.

Na APAE eles se separavam. Eles achavam que o deficiente mental pelo menos, eles achavam que eles sabiam das coisas e o deficiente mental não sabia, aí eles não conversavam com ele se juntavam e iam se comunicar os surdos lá separados. Na época eles não sabiam sinais, eles faziam o que eles viam, eles achavam que era aquilo e eles faziam os sinais daquilo e assim eles se comunicavam.

Quando pensávamos no futuro a gente se sentia mal porque a gente podia ter uma pessoa que fosse aproveitada e pudesse se manter sozinha e agente ia pensar pensava e se preocupava porque ia ter aquela pessoa dependente da gente para o resto da vida. A gente tinha essa visão, esse entendimento por que quando o E tinha 2 anos de idade eu trabalhei consegui juntar um dinheirinho dois anos pra conseguir fazer um exame com ele que dissesse, um exame desse um diagnóstico do que era a deficiência dele em relação a audição. Aí eu consegui levei ele pra Recife. Lá no Recife na época só tinha uma clinica pra esse atendimento, também em Belo Horizonte, São Paulo. Ai eu fui aconselhado pelos médicos que levasse ele pra um medico eu levei ele pra Recife nessa clinica lá um medico otorrino, consultou ele fez os exames e constatou que ele tinha 100% de surdez que as veias da audição dele era fechada aí o que é que aconteceu o medico aconselhou a gente a levar ele pra uma escola e botar ele na escola e acompanhar ele, mas essa escola só tinha em Recife, Maceió e Aracaju aí três capitais perto, mas a gente não tinha condições de se deslocar daqui.

Então eu trabalhei dois anos pra conseguir o recurso pra fazer um exame por que só tinha particular e era caro na época muito caro aí eu consegui fazer, quando ele disse isso aí a gente pensou: e agora? Fazer o que? Nada. Aí foi quando ele cresceu mais um pouco aí então eu vamos colocar ele lá na APAE, aí botamos lá no APAE, mas lá era nessas condições tudo misturado e tal, eles mesmos era quem achava que sabiam das coisas e os outros não sabiam aí separavam. Aí ficou esse peso na consciência da gente, se pudesse ia ter como uma pessoa normal, pra trabalhar e se manter sozinho e aí a agente não ia poder, vamos ficar com esse peso na consciência e com ele nas costas por que tinha que carregar mesmo. Até que depois eles cresceram desenvolveram pessoalmente, porque o ensinamento de libras foi muito pouco e hoje eles, a turma que estava na época de E, todos são profissionais, todos eles dirigem, dirigem carro dirigem moto e estão quase todos empregados, o E trabalha na fábrica opera a máquina na fabrica.

Na APAE eles ficavam a vontade lá, eles se comunicavam, brincavam e eles tinha lá uma senhora que tomava conta deles, cuidava bem, tinha muito cuidado, por sinal, ela tinha tanto cuidado que nunca aconteceu nada com nenhum deles nem brincando nem nada, nunca teve um acidente nem um machucão nem nada, também nunca brigaram lá dentro, então eu acho que o pessoal que tomava conta era um pessoal muito habilidoso. Por eles serem assim, por que o surdo-mudo ele tem um sistema nervoso muito forte eles são agressivos, quando ele tem aquela raiva aí eles agredem mesmo, e nunca ter nada, eu achei que o pessoal que trabalhava era muito eficiente.

Eu vejo uma evolução, por que assim foi evoluindo a quantidade de surdo-mudo e chegou ao conhecimento dos governantes. Eu acho que algumas das pessoas influentes dos políticos, dos governantes, tinha essas pessoas também na família e tentaram, queriam desenvolver e tentaram e conseguiram recursos por que era uma discriminação com o surdo-mudo era discriminado. Até gente quando via um surdo-mudo tinha medo: “ele vai me pegar, ele vai me agredir”, nada disso. Aí então desenvolveu e hoje apareceram recursos, por que sem recursos financeiros não existe nada, não evolui nada é como diz vai viver do nada, aí não tem condições de sobreviver com nada. Quando apareceu os recursos os nosso governantes foram aplicando recursos, pouco por que era pra ser muito mais pra atender nas cidades maiores, e ainda hoje não tem mas como evoluiu eu achei que evoluiu rápido também por que hoje agente já tem doutores, professores tudo surdo-mudo e o surdo desenvolveu muito, onde teve recursos, então é uma prova de que eles são muito inteligentes, o surdo-mudo é inteligente é uma pena perder muito deles por que não tem condições financeiras, mas eles são muito inteligentes, o que você botar ele pra aprender ele aprende, eu admiro muito a inteligência de E por que tem coisas que eu vou fazer e ele está olhando, e eu estou me batendo pra conseguir fazer o negocio e ele tá olhando, aí ele vem de lá e pede pra fazer e eu deixo ele lá e ele faz com uma facilidade muito grande. Aí eu acho que é uma pena se perder muitos com todo o recurso que já tem, mas ainda é pouco por que se perde muito e pode ser normal pode evoluir exercer qualquer função.

Existe a minha filha ela sempre vendo a situação de E quando a gente tinha ele na APAE e ela vendo e desenvolvida já no estudo, e ela dizia é uma pena a gente não poder por

que os surdo-mudo eles são uma pessoa tanto quanto igual a gente e são inteligente as vezes até mais, por que o que ele vê ele faz sem ouvir sem saber ele não sabe o barulho mas ele sabe fazer aquilo ali perfeito, agora se agente não tem condições ai não vai a frente quem sabe se um dia isso não vai evoluir, ela sempre batia nessa tecla. E foi ate que ela batalhou e que entrou pra ser coordenadora dos surdos-mudos e dos deficientes na APAE, e por problema politico do gestor, pois ela exigia o necessário pelo menos o básico e quando ela pedia ele fazia era cortar, ai até afastou ela do trabalho por que ele não dava condições e ela cobrava ai eles afastaram ela e botaram outras pessoas e ela ficou mas sempre eles sentiram a falta dela e ela saiu afastou-se e não quis mais, mas depois eles sentiram a falta dela e convidaram novamente e ela foi servir ainda lá, ainda continua mas ela não quis mais ser coordenadora, porque, como é que se diz, o método do politico não favorece, ela não quis mais coordenar mas ficou na sala de aula ensinando e ainda hoje está.

Eu agradeço por que você com essas entrevistas podem chegar ao conhecimento de pessoas mais interessada e procurar resolver melhor pra dar condições a esses que estão nascendo e os que nasceram hoje e tão nascendo hoje pra não terem a mesma dificuldade que tem esses que já tão adultos. Futuramente quem sabe se nascer uma pessoa surda-muda na família e a família não vai ter o problema que eu tive de pensar que não pode ser igual as outras, não pode se manter, não pode fazer nada. Por que muita gente chamava o E de ‘doido’, achavam que ele era um débil e no fim não tem nada disso. A gente olhava assim, mas rapaz a cabeça das pessoas é um entendimento tudo diferente uma de uma da outra, por que o que é que tem a ver um surdo mudo com uma pessoa maluca? Como se diz, doido, que não tem noção das coisas, mas o surdo sabe tudo. Mas, a gente tinha que aguentar aquilo é: ‘lá vai o mudinho’ ‘o mudo’ ‘ele é doido’ e a gente via isso na rua e minha filha ficava nervosa não é ‘mudo’ chame o nome dele, vocês sabem que o nome dele é E, ele tem nome. Ela sempre batia forte em cima de quem discriminava e ate que hoje, quando ele nasceu ele não falava nada, ele só dizia gugu ai a gente botou o nome dele de gugu, ai até hoje o nome é E mas chamamos de gugu é como fosse uma criancinha

A APAE ajudou muito. Você sem nada e você dá tudo o que tem eu acho que é o suficiente e quando a pessoa não tem nada e a pessoa dá tudo o que tem, foi o que APAE fez. Nosso gestor quando ele entrou na prefeitura ele fechou todos os recursos e mandou todo mundo que fosse da prefeitura retirar tudo de lá do orfanato, do abrigo lá onde ficavam lá os deficientes.

Entrevista a VAS concedida em 30/07/2015 (Pai 2)

A primeira escola dela foi na foi a APAE. Depois foi pro Afrânio. Na Apae ela tinha uns 7 para 8 anos. Ela convivia com as crianças com outros tipos de deficiência. Viviam juntos. Auditivo com as outras crianças com outros tipos de deficiência. Os surdos eram vistos como uma deficiência. Hoje eu vejo assim no modo geral, hoje o surdo está muito bem, graças a Deus, que eles tão vendo o surdo diferente, um pouco avançado. Hoje eles têm, tanto surdo como deficiente no modo geral, eles hoje têm seu lugar no mercado de trabalho. Antigamente era mais difícil, hoje, como o S. que está trabalhando. Mas, ainda existe aquele preconceito isso não vai deixar de existir.

Quando pensava em relação ao futuro, eu mesmo na minha opinião pensava assim, a gente conversava assim, eu mesmo dizia: “Como é que ela vai ser quando tiver adulta? Será que ela vai casar? Vai ter filhos?. Eu mesmo cheguei a me emocionar e achei muito bom. eu nunca tinha visto isso, foi quando veio esse curso de LIBRAS. E veio essa professora, Patrícia. Ela veio do Recife fazer esse curso aqui e nós participamos desse curso. E quando eu vi, ela formada, professora, com a mesma deficiência auditiva, inteligente. Quando eu vi aquilo ali foi que eu, foi clareando. Foi chegando em mim umas ideias boas. Que nossa filha tinha condição. Até esse momento em termos de LIBRAS eu via um pouco na televisão. Mas a gente não tinha como aprender. Porque não tinha professor. Não tinha uma pessoa especializada nisso aqui. Tinha a Elis, claro e a Edjane. Esse pessoal que a gente ainda hoje agradece. Mas em termos daquela pessoa capacitada em LIBRAS, não tinha. O curso foi quinze dias, mas bem intenso, os dois horários. foi bom. Ela deu o essencial, as primeiras coisas mesmo que a gente precisava saber.

Ela, a C quando estudava no Afrânio, no início ela gostava, mas é como a gente falou. Aquele preconceito, teve um tempo que ela não quis mais ir e nós perguntando o porquê, ela dizia que eram os meninos lá, tinha uns 2 ou 3 que mexiam com ela. E também o caso dos professores que não eram capacitados. A gente notava que tinha professor que queria, tinha aquela boa vontade, gostava dela, ajeitava ela, mas não tinham aquele preparo. Aí ela foi até que se afastou do colégio. Mas infelizmente a gente teve uma parcela de culpa em proteger ela demais. A APAE era bom. Agora a gente fica ali com um pouco de dificuldade por que eles estavam muito tempo convivendo com pessoas com outra deficiência. Nós queríamos que ela fosse pra outro grau.

Sobre o curso com Patrícia a gente fazendo o curso ali, a gente mesmo nós os ouvintes se comunicando em libras, foi muito bom o tempo que a gente fez esse curso também a gente aprendeu muito, foi a partir desse curso que ela fez a gente aprender, não só eles, e sim os pais pra se comunicar. E eu ficava pensando assim, olhe, pra você ter uma ideia quando ela chegou na sala de aula tinha policial, tinha vereador... Quando ela fez “Meu nome é Patrícia.” Com aquela letra bonita, quando ela fez aquilo, eu nunca tinha visto isso! Eu me desmanchei em lágrimas. Uma vergonha! Ela olhou pra mim, mas não se manifestou. Aí de um por um ela dando o lápis pra pessoa ir lá e fazer o nome, foi só pra ela ir conhecendo. Depois o sinal de cada um. E ela era casada com filhos, ela disse que tinha dois filhos e eu ficava pensando: “E

quando chega alguém na casa dela?” depois eu fui descobrindo que a campainha deles é a luz. Eu lembro muito dela, foi muito bom o curso, pena que foi pouco tempo, investiram pouco tempo.

Entrevista a APPA concedida em 30/07/2015 (Mãe 1)

Ela começou na APAE e na minha lembrança acho que a Apae era muito boa. Na época que eu andava com ela lá, que eu ia pegar é que eu participei muito. No tempo que Edjane era a diretora de lá era uma época muito boa. Cuidavam deles bem, com atenção. Foi através disso aí depois que veio Elis, que veio pra trabalhar com eles, com os surdos, ela era muito boa. Quando ela entrou na APAE não tinha língua de sinais lá e fazia pintura. passou por pintura, passou pra se conviver mais com as outras pessoas, com os alunos de lá. Era mais voltado pra isso mesmo, pintura, brincadeira, artesanato também tinha. Eu não lembro muito bem. As crianças eram todas juntas. Eram tratados todos do mesmo jeito. Em termos de carinho, de ajeitar, de ter paciência, era tudo do mesmo jeito. Eu não via diferença não. Antigamente eles eram tratados como deficiente mesmo. Achavam que eles não eram capazes, pronto. É, era o mesmo tratamento, como doentes mesmo, como deficiente, como mongoloide, eram tratados assim. Mas, depois que Elis começou melhorou o desenvolvimento deles. Foi Elis, eu acho, em minha opinião e Edjane, quando tomou conta da APAE.

Em relação ao futuro eu pensava será que ela ia passar disso? Só isso aqui? Será que ela não vai estudar mais na frente? Só com pintura, só isso? Eu pensava muito: “Acho que a C. nunca vai ter uma vida de escola normal”. Quando ela foi pra escola, acho que ela foi pro Afrânio já era uns 12 anos. Ela foi pro Afrânio, mas também tinha à tarde. Era assim, ela estudava no Afrânio à tarde. Da APAE eles passaram pra ir para a inclusão, não é isso? Que tinha quer ir pra uma sala normal, uma escola normal e ficaram acompanhados lá no Virgília com a professora. Isso depois de Elis. Elis pegou ela pequeninha, eu lembro.

A mudança da APAE para escola regular pra mim foi horrível. Tinha medo, eu sempre fui uma mãe protetora. Eu criei ela afastada do mundo, pensando que o mundo ia fazer mal a ela. Fui superprotetora. A verdade foi essa, quis deixar ela afastada do mundo, das pessoas. Queria que se relacionasse só com pessoas como ela por que eu achava que ela estava segura. Na APAE ela estava segura. Mas em um aspecto ela melhorou. Ela começou a escrever, começou a sentir mais vontade de escrever. De querer aprender, não foi? A gente excluiu muito ela de ir pra escola, mas ela foi, eu em momento algum deixei de fazer ela ir pra escola, mas sempre com aquele medo, mas melhorou na escola.

Nós nos comunicávamos com sinais domésticos, eu aprendi a passar as coisas pra ela do meu jeito, foi difícil, mas agente mostrava umas coisa pra ela, dizia “não”. Até que pra mim não foi tão difícil conviver com ela não desde pequena. Mas difícil aprender Libras pra passar, pra aprender, realmente como as pessoas passam pra eles. Mas o meu convívio com ela aqui era legal. Não foi difícil não de passar pra ela as coisas aqui em casa só pra gente não. Na adolescência eu tive dificuldade a partir do momento que eu soube que ela tinha arrumado um paquerinha, eu fiquei com dificuldade de explicar pra ela, de conversar com ela. A escola nessa época deu um suporte por que já estava com uma professora de Libras de Paulo Afonso ela me ajudou muito.

Sobre como a APAE via os surdos, eu acho que eles viam uma deficiência, mas uma deficiência que eles podiam ir além. Que podia ter desenvolvimento. Uma deficiência que era mínima pra vista dos outros deficientes lá da APAE. Mesmo sem professor de LIBRAS eles queriam ensinar, eles tinham esse cuidado de querer ensinar. Acho que eles viam neles uma deficiência diferente, que podia evoluir.

Antes de Elis, é porque, pra mim, tudo começou a funcionar bem de Elis em diante. Mas antes eu pensava, dizia: “C não vai sair disso. Não vai estudar nunca.” Lembro que eu dizia que C não vai estudar numa sala normal, não vai aprender mais nada. Eu pensava nisso enquanto estava só lá na APAE. Foi depois que veio o tempo de Elis, de Edjane, foi que eu vi que eles iam passar por muita coisa e tinham como evoluir na escola. Antes de Elis os professores não eram capacitados em LIBRAS, em lidar com o surdo. Eles lidavam como lidavam com outros deficientes, os Down. Eles não tinham instruções, não tinham um curso pra lidar com eles. A partir de Elis, que Edjane ficou diretora da APAE, não sei se ela era mesmo professora formada de Libras, se tem esse diploma. Mas ela chegou e praticava muito bem a Libras com eles. Aí a gente viu o desenvolvimento deles. Começou a ensaiar com eles peças para apresentar essas peças fora. Como no sete de setembro. Eu digo que ela foi o caminho pra eles avançarem em tudo na vida, na cidade, nas escolas, é o meu ponto de vista. Foi Elis que começou a Língua de Sinais aqui.

Pra a C mesmo eu acho que foi difícil, foi um baque pra ela sair de uma escola muito tempo acostumada ali pra ir pra uma escola totalmente diferente. Eu me senti preocupada no sentido dela ir pra uma escola que tem muito menino normais, sem nenhuma deficiência. Que eram também danados, nessa parte de brigar, de mexer com ela. Isso tudo. Quase que eu não botava ela lá. Mas aí tem que ter porque agora é lei a inclusão. Eu coloquei, mas pra mim foi difícil. E pra ela também, tenho certeza que foi.

Eles faziam muitas apresentações e uma foi sete de setembro que eles participaram e fizeram o hino nacional em LIBRAS. Tinha também aquela musica de Zezé de Camargo... O hino foi sete de setembro, mas eles passavam muitos meses ensaiando até cantavam aqui, na igreja a gente levava eles sempre faziam. Elis treinando eles, Edjane do lado como diretora. O tempo de Elis e Edjane foi muito bom o desenvolvimento foi melhor. Nessa época já se comunicavam em sinais do jeito deles, mas antes de Elis não, foi tudo só através dela. Não lembro outra pessoa. Ela praticamente deu a entrada pra eles desenvolverem.

Entrevista a MMGS concedida em 24/07/2015 (Mãe 2)

O primeiro lugar em que J estudou aqui em Delmiro foi na APAE e nessa época era na casa de Vavá o dentista. Ele tinha de 7 pra 8 anos quando começou lá. Acho que nesse tempo não tinha língua de sinais e ele também não sabia. Eu tentava falar com ele, como até hoje eu que não entendo essa linguagem de sinais ainda converso normal. Tento explicar a ele assim do meu jeito. Uma hora ele entende outra hora fica com dificuldade de atender e eu tento explicar com gestos. Eu não aprendi de jeito nenhum me comunicar com ele assim

De lá da APAE ele mudou pra o Virgília e ele ainda foi pro José Bezerra. De lá da APAE botaram ele no José Bezerra, mas foi pouco tempo que aí faltou professor. Lá ele já tinha uns seus 12 anos. Ai começou a ser diferente. Ele começou conhecer outros também. Aí de lá foi que ele foi estudar no Virgília. Ai era rapaz já. Até um tempão desse ele ainda estudava no Virgília e da APAE para o José bezerra e depois pro Virgília.

Na APAE eu via que eles viam os mudo que nem a pessoa normal. Eles faziam festa lá no APAE, faziam reunião e sempre a assistente social, a Elis, ela falava pra mim que eu deixasse ele andar. Eu era muito... Eu prendia muito ele. Eu deixasse ele andar, que ela disse que via sempre ele nas festa, era direitinho, nesse tempo ele não tinha muita amizade também. Aí ela disse que ele não era surdo nem mudo; que ele era que nem uma pessoa normal. Ela comentava sempre isso comigo. Antes de Elis tinha uma professora a do Virgília, não lembro o nome dela. Não sei se era Mônica o nome dela, ela ensinava que ela até queria que eu participasse pra estudar.

Quando ele foi pra escola regular ele já era um rapaz. No APAE ele era criança. Era mais difícil ainda que eu não entendia quase nada, né? Quando ele começou a estudar na escola normal, ele chegava reclamando aqui, que tinha dificuldade, mas eu via que ele já, acho que já tinha aprendido mais alguma coisa. Já era diferente. Eu notava mais alguma coisa porque ele era interessado. Pegava os cadernos, ficava lendo. Eu não entendia nada. Ele pedia pra eu ensinar ele eu não sabia ensinar. Aí procurava um amigo assim que entendia pra ensinar pra ele.

Na adolescência eu achava difícil a comunicação. Pra mim mesmo eu achava muito difícil porque ele queria uma coisa eu não sabia o que ele queria. Se ele queria ir pra um canto aí ele ia mais os meninos. Assim, jogar bola. Eu tinha que estar procurando ele porque eu não sabia o local que ele ia. Ele dizia que ele ia, do jeito dele, mas eu não entendia. Aí eu achava difícil. Quando era pra ele ir pra um canto assim que era do APAE eles vinham aqui pedir pra ele ir e eu sabia qual era o local que ele ia através do pessoal. Não tinha preconceito não. Nunca senti ninguém discriminando ele. Todo mundo gostava muito dele. Ave Maria, era um menino muito querido como ainda hoje, eu acho.

Sobre como eu me senti quando descobri que ele era surdo. Quando eu descobri eu não achava que ele era mudo, eu tinha esperança que ele fosse falar. Quando eu descobri ele tinha, assim, uns 3 anos. Porque outros que nasceram por último dele já falaram antes dele e ele não

falava. Mas aí eu levei pra Maceió pra fazer um tratamento, aí o medico disse que ele era muito novo. Não dava pra perceber que ele era mudo. Deixasse passar o tempo, e o tempo foi passando, mas eu não tinha ele como mudo. Pra mim ele ia sempre falar. Eu tinha esperança que ele falasse. Eu via assim, eu digo: “Agora meu filho é mudo mesmo”, ele já com 8 anos, 10 anos. Mas pra mim foi difícil, mas depois eu ficava triste por que os outro falavam e ele ficava só olhando. Mas eu tentava animar ele. Sempre protegia ele mais do que os outros por que ele não falava ai eu ficava, eu achava assim, que ele, eu ficava pensando: “meu Deus, qual vai ser o futuro do meu filho, meu Deus? Não fala, arrumar um trabalho, né? Pra um dia ser alguém na vida. Eu ficava sempre assim. Não sei nem dizer o que eu pensava, não sabia nem o que eu pensava direito.

Quando ele aprendeu Língua de Sinais eu achei ele mais solto. Que ele já ia pra todo canto. Mais alegre. Eu sempre via ele conversando com as pessoas, tinha muita gente que sabia falar com ele, né? Aí eu já achei ele outra pessoa. Já achei ele diferente. Que antes dele aprender ele ficava só olhando pras pessoas. Não sabia falar, no caso, nada né? Não sabia falar nada. Quando ele aprendeu aí foi outra pessoa. Ele se tornou outra pessoa. Antes disso eu achava que ele se sentia triste. Ele se via triste. É por que, como os meus aqui dentro de casa mesmo, né? Ele via assim, tempo de festa eles tudo animado. E ele às vezes ficava ali pensando um comprava uma roupa, outro comprava outra. E ele era desses que só comprava alguma coisa se fosse comigo. E ele via os outros tudo fazendo. Até que hoje ele faz isso agora. Antes não. Antes ele queria comprar uma coisa, ele só ia se fosse comigo. Ele ficava ali, eu achava ele uma pessoa triste. Ele se via assim. Mas já hoje não. Hoje eu já acho ele mais animado mais diferente. Ele que quer uma coisa, ele mesmo busca, ele mesmo vai e resolve. Antes não. Antes era em tudo dependente.

Sobre Língua de Sinais nessa escola lá do Virgília eu sei que tinha. Aqui no José Bezerra não tinha, foi por isso mesmo que ele foi transferido de lá de novo pro Virgília porque lá não tinha. A professora era ate a N, ela falou comigo: “Olha, não tem como ele ficar aqui porque eu não entendo.” Quando ele foi pro Afrânio tinha também. Mas já quando ele foi aqui para... a última aula dele foi aqui no Luiz Augusto, isso e de lá ele saiu por que, parou porque não tinha. A professora era Maria e dizia que ia ficar só olhando pra ele, ele olhando pra ela. E nem ela entendia ele e nem ele, ela. Aí ele parou. Isso está com um ano e pouco, dois anos.

Ele gostava muito de estudar, aí ficou com dificuldade porque ia via todo mundo estudando e ele não entendia. Aí um rapaz, eu não lembro bem quem que é de lá pediu tanto pra não tirar. Não, mas não sou eu que vou tirar. É ele que não quer mais, por que ele não tá conseguindo. Diz que ia ficava lá só olhando, não entendia, estava sem um interprete e aí ele não quis mais estudar. Pedia para ir pra São Paulo. Ficava indo só pra Paulo Afonso. Toda semana ele ia duas vezes.

Entrevista a RFP concedida em 03/08/2015 (Mãe 3)

Eu morava em Paulo Afonso e não tinha escola pra eles apropriada ai eu digo: 'eu vou pra Delmiro', quando eu cheguei aqui em Delmiro disseram tem APAE em tal lugar então eu fui à procura e cheguei lá ai fiz a matricula dela e ela continuou estudar lá, foi bom por uma parte. Ela não queria ficar mais, eu ficava um pouco pra ela ir se entretendo e até ela acostumar ai depois que ela acostumou ai pronto ficou ai foi bom por que desenvolveu muita coisa que ela não podia estudar em escola particular nem mesmo do município junto com os outros, então quando encontrou essa oportunidade aí foi bom.

Ela tinha uns 8 anos quando entrou na APAE, ela ficou estudando ai eu nunca que troquei ou tirei ela eu disse eu não vou tirar ela, ela vai continuar, foi bom que ela aprendeu assinar o nome ela já lê um pouco pra ela e foi muito bom desenvolveu muito ela. Que ela era uma menina muito nervosa e me deixava muito nervosa também depois que ela começou a estudar foi muito bom foi desenvolvendo, desenvolvendo até hoje, hoje ela já é mãe tem os filhos e ela se comporta muito bem toma conta de casa cuida dos filho e do marido, foi ótimo eu não tenho o que falar não da APAE e também as menina muito boa com ela e com todos que eu via lá por isso mesmo que eu deixei era de confiança. Tinha Joel que vinha pegar e ia levar qualquer coisa eles eram responsáveis e eu não tenho o que falar mal não, só o que falar bem

Na época em que eles iam eram tudo agitado ai elas ficavam brincando um pouco com eles botava pra escrever e essas coisa assim e ficava ensinando as coisa pra eles do jeito deles. Eu pensava até que ela não ia chegar até onde ela chegou hoje, ai depois de um certo tempo ai ela foi desenvolvendo mais e antes a menina até falava que ela não ia aprender nada por que ela não se interessava não queria saber nem de brincadeira , era muito agitada muito nervosa, aí depois por ela mesmo ela foi se desenvolvendo e ficou mudou muito, muito mesmo apesar de tudo. Que eu nunca imaginei que ela fosse, pensava que ela ia me dar trabalho o tempo todo para o resto da vida, mas me enganei, graças a Deus, foi bom foi ótimo.

No inicio eles ficavam tudo junto, tinha aquelas mesa grande e ali eles ficavam tudo ali porque naquele tempo os meninos eram tudo agitado assim, menino era um... eu mesmo não tinha paciência de ficar com esses meninos tudo assim. Com uma só eu não tenho paciência, minha paciência é pouca imagine desse tanto, cada um pior do que outros. E elas com aquela paciência de Jó era. Ai eu achava que a J não vai sair não disso ai, mas mudou mesmo.

Olha naquela época quando ela começou, o L não estava lá mais eu nem sabia nem quem era. Não eu já vim saber depois que mudou, pra onde foi meu Deus? Teve outro salão que eles mudaram pra lá eu nem sei mais. Ai foi aonde eu vim conhecer ele, e então assim quando ela vinha pra casa aí ela queria as vezes vinha com ele e queria por que queria passar lá na casa da irmã dele. Ai eu fiquei sabendo que eles estavam ali morando mas eu pensava que era a mãe dele que morava ali depois com um tempo foi que eu soube que ela morava pra lá pra Matinha e ele estava ai com o avô ai eles começaram a namorar já depois que APAE mudou pra cá, foi ai que começaram.

Eu acho que na APAE eles aprendiam, por que, eles vão se interessando por eles mesmos eles vão escrevendo se esforçando pra ler as coisa eles querem saber, pronto se isso aqui é uma planta eles querem saber o que é como é e eles e vão se interessando, deles mesmos, e então elas tem aquela força de vontade de ensinar e explicar pra eles. Ai elas diziam assim por que tinha mãe que prendiam muito, eu mesmo era uma que elas diziam, elas falavam assim: “Olha não pode prender muito, tanto assim, a gente tem que deixar eles um pouco a vontade por que eles vão aprender por ele mesmo e se eles for ficando ficar preso eles nunca vão aprender nada”. Ai eu fui vendo aquilo e é mesmo, mas depois eles aprenderam tanto que avançaram no sinal muito mesmo ai ficaram, é ai mas eles aprenderam muito coisa. O L mesmo é, por que tem deles que é mais inteligente, tem uns que não, mas outros que são, por que o L mesmo até hoje ele se esforça pra estudar quanto mais estuda mais ele tem vontade mesmo. Ele gosta, olhe ate mesmo que ele está trabalhando, mas quando tem aula ali, agora não por que tá de greve, ele chegava era tomar banho, nem dá tempo de tomar café e ia pra lá, ele gosta.

Não lembro quando começou Língua de Sinais na APAE, mas lembro que teve um curso. Eu não participei, eu só vim saber depois por que também a minha luta era grande com esse menino também pequeno e era muita coisa pra mim ai tinha coisa que acontecia e eu já vinha saber depois. No início na APAE não tinha língua de sinais. Até mesmo quando ela começou tem uma professora dela que mora bem aqui, que o nome dela era Suellen , ai eu gostava muito dela, tinha Jaiza né que Jaiza toda a vida foi um amor de pessoa, tinha as irmã dela e tudo era as pessoa boa , boas mesmo, tinha um outras que tomava conta assim cuidava acho que era da limpeza, elas eram muito boas com eles também

Em se tratando da comunicação aqui em casa, olha foi um sacrifício tão grande até hoje. Agora não, por que às vezes quando eu estou ai ela que fica falando comigo e eu fico sem entender, mas tem hora que eu entendo apesar de tanto tempo. Eles também traziam o livro de surdo e eu fui vendo aquilo junto com ela e ai eu fui tendo paciência que não era daquele jeito que eu ia que ela ia se acostumar comigo e eu com ela a ia ficar difícil pra nos duas. Por ai eu fui vendo tendo paciência, às vezes pelo gesto assim que ela fala eu entendo. Tem coisa difícil que eu não consigo. O L também do mesmo jeito, só que ele explica mais direito do que mesmo ela, ele é mais...

Hoje em casa ninguém sabe muito os sinais. Eu não sei muito, mas eu consigo me comunicar melhor com ele do que mesmo com ela que qualquer outra palavra que eu desconheço em Libras ai eu pergunto a ele ai ele explica, aí eu tento falar com ele, vou aprendendo com ele também, agora com ela é muito difícil por que ela não tem conhecimento da língua de Libras e fica muito complicado ficar se comunicando com ela mesmo e até, ela não tem aquela linguagem labial para ir entendendo o que a pessoa tá falando então fica difícil de comunicar-se com ela até hoje. Os filhos dela conseguem se comunicar melhor com ele também. Mas não sabem sinais, não só um pouquinho, até pelo convívio, eles tem alguns livros de Libras até pelo acesso, mas não participaram duma alguma formação continuada, acompanhada.

Na adolescência foi difícil nessa parte, aí me deixou arrasada. Porque eu não sabia, e eu via ela triste e eu sem saber o porquê e nem sabia perguntar a ela por que ela estava triste. Mas, como estava com pouco tempo que o pai dela tinha morrido, eu fiquei na minha cabeça, eu pensei assim: “Não, ela tá triste por causa do pai.” Deixa que não foi, não era. Era por que tava acontecendo isso aí, e nem ela queria me explicar e nem eu sabia. Depois, com um tempo levei ela pra o médico. Que eu conversando com meu marido, ele disse: “Você leva ela no medico pra ver. Pode ser que ela esteja nervosa, com alguma coisa e tal.” Deu até falta de sono nela, por isso que eu levei. Cheguei lá, o medico disse que não, não era nada não. Passou remédio pra ela e eu fui dei pra ela. Aí depois levei lá em “Teosvaldo”, pedi uns exame pra ele e ele fez. Foi como descobriu. Mas se não, tinha ficado mais tempo e eu enganada. Só ia saber quando ela tivesse com a barriga grande já. Aí foi como eu descobri. Mas foi, foi, difícil, difícil mesmo. Eu não tinha como, e pra mim o pior de tudo foi porque eu não sabia que era dele. Aí me deixou mais nervosa. Eu digo: “Pronto! Como é que eu vou descobrir? Quem foi? Quem será? Aí fui perguntando a ela direitinho, com calma, pedindo a Deus paciência. Aí ela foi me dizendo. E eu sem saber tão nervosa fiquei. Eu digo: “A pois você vai me mostrar quem é a pessoa.” Aí fui com ela, ela foi lá direto e me mostrou. Aí cheguei lá falei com ele, ele também não negou, não negou. E a irmã também, disse que há tempo que eles vinham se gostando. Eu digo: “Ô mulher, você tivesse me avisado antes.” Aí ela disse: “Ah, mas eu não sabia que isso ia acontecer, não sei o quê” Tudo bem, mas como ele não negou, disse que vai viver com ela então, bom! Mas só que eu fiquei sem acreditar. Foi passando um tempo, Aí primeiro: mandou chamar a mãe que a mãe não morava aí. A mãe chegou, concordou também. Só que disse assim: “Não vamos casar agora por que nós não sabemos se foi por amor ou se foi por vaidade e essas coisas” Eu digo: “É, tá certo, mas depois eles se casam.” Mas graças a Deus deu um tempo bom que até hoje não casaram, mas vão casar. Já deu pra ver que foi por amor. Aí eu digo: “Também não vai ter tanto filho porque eu acho que não é justo uma pessoa assim ter muito filho pra cuidar.” Eu pensava que ela não ia cuidar do filho. Ficamos dentro de casa e eu tomando conta do mais velho, do pequeno ? Depois eu digo: “Faça de tudo pra não arrumar outro, nem tão já.” Aí foi, foi, quando foi com pouco engravidou do outro. Eu digo: “Agora foi bom!” Aí eu deixei, eu disse: “Agora você vai tomar conta por que eu avisei.” Pronto! Daí pra cá ela tomou conta e até hoje.

Quando ela nasceu, eu vim descobrir que era surda só com 3 anos. Só que eu desconfiava porque ela era uma menina quieta. No lugar que eu morava tinha festa, e você sabe que faz barulho, mas ela não se incomodava com nada pra ela dormir. Aí eu falava assim pra minha sogra: “Essa menina não liga não para o barulho, não sei por quê.” Ela falava: “Não, é porque tem criança que é assim mesmo.” E eu fui naquela. Que você sabe que antigamente o povo era tudo, como diz o outro, tudo broco, não era? Aí eu fiquei. Depois com 3 anos foi que eu descobri que ela era surda. Porque teve uma novena pertinho, vizinho à minha casa e soltaram fogos a noite todinha e a menina nunca que se assustou.

Quando eu descobri que ela era surda, Ave Maria! Eu chorei, só faltei me acabar. Porque eu digo: “Meu Deus, a pessoa ter o primeiro filho e ser assim!” Aí fiquei desesperada porque os outros que nasceram igual a ela tudo falando, tudo sabido e ela aquela menina

parada. Aí eu fiquei muito triste. Mas depois, com certo tempo eu digo: “Deus que deu a ela pra ver minha paciência, então eu vou ter paciência. Deus vai me dar e vou esperar o que Deus quer fazer.” E aí pronto! Fui me conformando. Quando pensava no futuro vinha tanta coisa. Passava tanta coisa pela minha cabeça que eu ficava assim: “Meu Deus, o que é que eu vou fazer na vida?” Porque é uma pessoa que eu nunca vou deixar sozinha. Não posso deixar com ninguém, tem que ser comigo porque só eu tenho paciência, os outros não vão ter, pensava. Depois voltava o pensamento: Não, Deus vai me ajudar. Deus nunca deixa a gente desamparada. Aí fui até hoje. Agora, quando uma pessoa chegava e dizia: “Olhe, sua filha é assim...” Menino, aquilo começava do início, eu já me azoava, ficava aperreada, porque você sabe, a gente não quer que ninguém diga nada com os filhos da gente.

Era por que diziam assim: “Ah, vai criar uma menina doida. Que essa menina nunca vai te respeitar, não sei o quê...” Eu ficava muito triste. Mas Deus sabe. Deus que me deu ela porque sabe o futuro. Mas quando falavam aquilo, Ave Maria! Ficava doente, doente! Eu dizia assim, não, eu pensava assim: “Do jeito que Deus deu a ela, dá a qualquer um.” Eu pensava assim. Eu falava: “Ela não é a primeira nem a derradeira.” O médico explicou que no início da minha gravidez eu tomei um susto. Aí ele disse assim, que se eu tivesse ido pra um médico logo e falado o que tinha acontecido, talvez ela não tivesse nascido assim.

Na APAE reclamavam quando chamavam os surdos de doidos. Diziam: “quando uma pessoa falar que os filhos de vocês é doido, vocês não aceitem! Porque eles não são doidos. Eles são igual a qualquer um de nós.” Elas falavam assim e eu fui vendo que é mesmo. Mas as atividades com os surdos era igual das outras crianças no início eles ficavam todos juntos e depois separaram. Eram todos junto porque era só uma sala, assim não tinha como dividir, separar. Era uma sala grande que tinha mesa, cadeira, tinha o bebedouro pra eles beberem água. No início ela não gostavam não, mas depois se fosse fazer o gosto eles ficavam pra lá diretamente. Depois que ela começou a conhecer o L e se gostarem, aí desse momento ela não queria perder um dia não.

A gente estava falando sobre o médico que descobriu que ela... Aí levei ela ao médico e ele disse que tinha sido por causa do susto. Agora, se no início eu tivesse falado, aí talvez ela tivesse nascido normal. Por isso que ela nasceu assim. Só ia ter jeito se fosse no Recife, mas eu não tinha condições de levar ela. Ele disse mais, que só até 7 anos, esse período dela, que depois de 7 anos fica mais difícil. E eu também pedia muito, eu dizia assim: “Ô meu Deus eu queria que Jesus desse uma pessoa igual a ela. Por que se for um que fala não vai entender ela.” Aí Deus preparou e disse: “Eu vou te dar.” E deu, graças a Deus até hoje é uma ótima pessoa.

Quando ela passou para escola regular ela estudou, ela ainda estudou aqui na escola Watson e depois no Afrânio, ela tinha uns 16 anos quando estudou aqui no Watson e menino foi péssimo! Logo porque ela estava com ele e era um ciúme medonho. E juntou tudo e embananou-se tudo. Aí foi tempo, ela saiu, não foi mais não. Depois foi que ela foi entender de novo. Aí pronto. Depois voltaram ainda pra APAE. Voltaram pra estudar lá de novo. Tinha

uma professora que vinha de Paulo Afonso. Agora eu não sei qual era o dia que ela vinha, tinha um dia que ela vinha, agora não sei se era na quinta ou era na sexta.

Entrevista a MSA concedida em 30/07/2015 (Mãe 4)

Eu sei contar a historia dele na escola. Começou quando eu descobri que R era surdo, que ele não falava ai eu passei um tempo e depois de alguns dias eu vi uma reportagem no fantástico que era o caso dele ele ficou em coma porque ele caiu e ele estava começando a falar ai ele parou. A gente começou aí a ver que ele não falava, que ele não estava ouvindo, ai passou um tempo, eu levei ele no medico aqui e eu vi no fantástico dizendo que uma pancada na cabeça podia atingir a audição, a voz até mesmo a visão. Eles falaram mais outras coisas que eu não lembro, mas deveria procurar o médico, eu fui e procurei um medico aqui, um clinico mesmo da cidade, que nesse tempo só tinha clinico mesmo, eu perguntei se tinha algum tratamento, ela disse: “Tem, mas não aqui”. aí me encaminhou para Maceió, eu levei ele pra Maceió e passei no otorrino, ele tinha 4 anos de idade. Aí fez alguns exame lá que não deu muito certo mas ele, o médico, recomendou que eu colocasse ele numa escolinha da APAE, essa escola da Apae aqui foi o monsenhor Fernando, o padre antigo, que criou essa escola aqui pra todo tipo de deficiência física, mental... e essa história acho que o senhor já sabe.

Nesse tempo era dona Arlinda que era diretora, ela disse se ele que se passasse o dia inteiro ainda melhor, eu coloquei ele lá na escola da APAE, ele ficou um tempo, nesse tempo veio uma professora dos surdos e depois saiu ficou só outras professoras mesmo, ele quase se criou na Apae, estudando na Apae ate os 15 anos de idade. Depois mandaram tirar por que não tinha mais o que estudar lá. Depois levei ele pra o médico, ele recomendou que eu levasse ele pra fora, ai eu levei ele pra são Paulo fiz lá tratamento com ele, descobri que ele tem que usar aparelho. Foi isso, os exame disseram que ele podia voltar a falar se ele usasse um aparelho e também é ai dei entrada nesse aparelho, a gente não tinha condições de comprar esse aparelho, ele disse que era um pouquinho caro, ai a gente deu entrada lá mesmo, ficou da gente ligar pra lá e ficava para o mês ligar e foi muitos anos assim sei que até que desistimos mesmo. passou um tempo, depois voltei pra Maceió de novo, veio um pessoal aqui disse que lá em Maceió eu ia conseguir ai fui para Maceió de novo e dei entrada de novo, só que esse aparelho nunca pareceu, ai paramos. depois que veio um político aqui que lá tinha uma instituição que também fazia doação era na Adefal, isso ele já grande já com 20 anos eu fui na Adefal com ele levei ele fiz a consulta lá com medico os exames e lá também não teve muito futuro. Aí depois até a extensão que tem aqui que é a Adefideg. Aí elas disseram: “ A senhora quer que eu encaminhe ele pra Arapiraca? que os de Maceió, os daqui de Delmiro estão encaminhando para Arapiraca”. pronto eu fui marquei fui lá pra Arapiraca e lá fiz os exames dele. Todos os médicos falam a mesma coisa que o problema dele era o aparelho. Aí depois de seis meses que ele fez de todos os exames recebeu aparelho. Só que ele á estava com 25 anos e tinha que, além de usar o aparelho, ir pra fonoaudióloga pra ter um acompanhamento, ele até começou aqui, mas depois politicagem, entra um político sai outro, aí quando entrou, pronto, acabou. Dai nos voltamos que de 2 em 2 anos tem que trocar esse aparelho, a gente vai lá e trocar por outro. A gente começou a voltar pra lá para Arapiraca de 8 em 8 dia pra fazer, ele se cansou e não estava querendo mais ir e eu também, aí eu digo: ‘tá certo’ eu vou tentar de novo lá, tentei aqui novamente na mesma instituição na mesma clínica, o consultório que atendia, era outro já. Mas não tem uma ficha dele, a

atendente simplesmente disse que não tinha ficha dele ali, eu disse ele vinha aqui, ela teimou comigo, só se ele fingia que vinha e não chegava aqui. “Não, ele vinha porque eu vinha com ele, que ele nunca deu um passo sem que eu fosse com ele, o tratamento começou de 4 anos de idade e aonde ele ia eu ia com ele e ele vinha, agora se você não quer procurar a ficha dele é outra coisa”. Ela disse: ‘você vai lá no Sesc falando com outra pessoa lá pode ser que você consiga’ aí fui lá dei o nome dele, cadastrei ele novamente depois disse que tinha 19 pessoas na frente dele quando surgisse uma vaga ele entrava se um dia alguém desistir ou fosse embora tal, mas no momento não tinha vaga. Quando passou 1 ano ou foi mais 2 anos aí chamaram ele, quando chamaram ele, que a gente foi lá, disse que era preciso fazer outro cadastro. Era outro encaminhamento para ir pegar em Arapiraca com o mesmo médico.

Ele entrou na escola na APAE com 4 anos. Durante um tempo ele estudou dois horários, mas isso foi poucos anos, depois ficou só um horário, da manhã até os 15 anos de idade. R tinha 15 anos quando tinha que colocar em escola regular. Mas ele começou o primeiro ano aí na escola José Bezerra pra ele foi terrível. Só que ele às vezes ele se abusava porque os meninos não colaboravam. Quando a APAE começou era ano prédio do orfanato. A diretora era dona Arlinda, uma senhora chamada Arlinda que já faleceu. O R nasceu em 1980 e começou a estudar com 4 anos. Ele foi um dos primeiros, tinha poucos, depois entrou outros foi entrando que lá não só era pra quem era surdo né, era todo tipo de deficiência estudavam lá. Que até o povo passava e falavam assim, pessoal ignorante: “aqui é a escola dos doidos” aí elas as professoras e a dona Arlinda mesmo achavam muito ruim, ela repreendia essas pessoas. A Apae era uma alfabetização estava mais ligado a alfabetizar e socializar. Houve uma época em que eles ficavam juntos no início, só sei dessa época agora mais recente. Sobre a visão que tinham dos surdos, eu não sei na época do R pequeno, mas tinha lá uma coordenadora que ela era bem aplicada e as professoras também, acho que elas tinham a visão deles aprender mesmo. Lembro que tinha tarefas, ele trazia tarefas pra casa de alfabeto. Quando a APAE funcionava no prédio do orfanato as atividades eram, brincadeiras, pinturas e é como eu estava dizendo era mais uma alfabetização.

Em casa nos comunicávamos através de mimica que a gente não tinha noção de Libras, era na mimica mesmo. Quando houve o curso de Libras lembro que foi uma mudança assim que a gente não sabe nem explicar direito. O impacto foi assim, agora tudo tinha sinal, o seu sinal, o nome, os pais como eles também fizeram, olha foi um impacto muito bom, mudaram assim de um jeito. Foi até Patrícia o nome dela. Foi uma mudança pra a gente por que a gente aprendeu mais a conviver com eles A professora era surda e tinha toda essa história, diferente dos surdos daqui, aí também houve um encontro dos surdos de Paulo Afonso com os surdos daqui e eles lá tinham um domínio da Libras, todo mundo ficava assim admirado com eles, e os daqui eram mais... não tinham domínio, estavam aprendendo aí depois eles desenvolveram. No tempo de Elis era bom, ela fazia aquelas festinhas com eles, aquelas apresentação e botavam musica e ela ia com eles através da Libras e estavam dominando, era muito bom sempre ia participar.

Sobre dificuldades de comunicação recordo de muitas coisas, eu mesmo não consigo entender preciso escrever e a comunicação sempre teve problemas a gente se aperreia muito.

Ele ficava agitado muito agitado no tempo que ele não sabia escrever. Eles não têm até hoje paciência, os surdos por que eles querem que as coisas sejam do jeito deles, e muita coisa, como tinha algumas coisas que era fácil, como tomar banho pra comer pra ir ao medico era fácil, agora pra falar de outras coisas que era, a gente mesmo não sabia.

Quanto a relação com ouvintes, ele se envolvia muito, eles são muito inteligente, não teve tanta dificuldade não, brincava com os outro meninos que eram normais, pra onde a gente ia eu levava ele, a gente não escondia ele, aonde eu ia levava ele, levava a passeio levava pra todo canto, tinha aquela comunicação todo mundo brincava com outros, hoje ele é assim ele está numa festa com os irmãos e fica lá toma ate uma cervejinha com eles. Mudando de relato pra a esposa, a esposa foi criada assim, que ela, a mãe não levava ela e não colocou na escola assim e ela não andava com ela. Ela tem dificuldade ate com a gente ela tem dificuldade chega aqui fica com a gente se o R não tiver ela fica lá, ela só se sente a vontade quando tem outras amiguinhas que é surda como ela ou então com a mãe dela, já no caso de R, ele já não é assim, ele é muito desenvolvido.

Na escola ele teve alguns problemas, uma vez na escola estavam fazendo baderna com ele, pegavam o caderno dele e batia né ai ele disse que não ia mais estudar nessa escola e fui conversar com a diretora saber o que é que estava acontecendo, foi que um dia ele pegou e fez o que o menino fazia no caderno dele, ai foi essa a dificuldade. Mas só aqui nessa escola, aqui no José Bezerra, minha filha conversou com as professora do Afrânio, pronto e ele não teve problema. Do quinto ao nono ano foi bem tranquilo, nas possibilidades dele. Sempre eu ia as reuniões, depois passou pro Luiz Augusto ele iniciou no segundo grau, depois quando era solteiro, e sentia dificuldade nas provas e tinha muito barulho e quando colocava o aparelho, ouvia muito barulho e ele não era acostumado com muito barulho e ele não entendia o que o povo falava nem tinha professora de Libras. Ele ficou até a metade do terceiro ano. No ano de terminar ele desistiu, não foi mais, se casou também e depois que se casou ai desinteressou-se que ela não queria estudar também. Fiz o que eu pude fazer por ele, fiz por R o que eu pude e o que esta no meu alcance, por que a gente deu todo amor, todo carinho a ele.

Quando ele passou a ter acesso a Língua de Sinais ele desenvolveu, até ele pra ir ao medico porque tem médico que sabe Língua de sinais, ele vai lá conversa com o medico, esses médicos de fora, aqui não, mas os médicos lá fora eles vão eles conversam com ele. Acho muito importante essa língua de sinais. Ele se desenvolveu muito, por isso que ele hoje ele sabe andar, por que muita gente já sabe hoje a língua de Libras.

Sobre o contato dele com outros surdos eu acho bonito, chegam aqui os amigos dele, o M, por exemplo, são muito amigos ai ficam aqui chegam em casa ou na casa dele e fico observando, eles conversam tanto sinal e a gente fica observando a felicidades que é para eles, eles estão entendendo tudo e nós não estamos entendendo nada parece que eles estão em outro mundo e nos no nosso mundo e eles no mundinho deles, ate mesmo ficam até 10, 11 horas da noite conversando. Muito bom seria que se se expandisse mais esses curso de libras, para ter mais professores formados para todas as escolas ter por que tem bastante surdos.

Entrevista a SPF concedida em 03/08/2015 (Mãe 5)

Aqui em Delmiro ele não iniciou nada por que quando a APAE começou era aqui na paróquia onde tem o salão de festa da igreja católica. Então foi aí que começou a escola do APAE. Não tinha nenhuma criança lá com Deficiência Auditiva. O único que eu tenho conhecimento do tempo que eu morei aqui com problema auditivo só foi o meu. Ou um que já veio, já era maior de idade, que ele anda com a carrocinha juntando papelão. Ele já tinha seus 18, 20 anos quando eu cheguei aqui. Até por consequência, que o meu foi se entendendo de querer estudar, até ele fazia uma discriminação. Que ele via todas as crianças com necessidades especiais no APAE, ele dizia que não ia não, que ele não era que nem aquelas crianças que estavam lá. Então o que ele aprendeu aqui foi muito pouco por esforço dessa menina aí, de Nice, incentivava muito ele começar a aprender a fazer o nome dele. Então muito pouco, ele saiu daqui sem nunca ter ido a escola. Aí chegou em São Paulo foi que ele foi pra escola pela primeira vez.

Ele tinha 11 anos que ele foi em 95 e foi pra escola em 96. Então ele é de 1985, então ele tinha 11 anos quando foi pra escola. Aí passou 5 anos na sala especial pra se adaptar à leitura, a escola pra acompanhar, passou 5 anos na sala especial pra poder conseguir estudar normal. Depois que ele passou os 5 anos na sala especial foi que ele começou a ir pra o primeiro ano, fazer tudo normal. Aí foi que ele começou a se desenvolver, melhorando o desempenho dele com a ajuda da internet, através da linguagem de sinais ele se desenvolveu, que ajudou muito. Por que ele era muito desinteressado devido a idade dele, por ter ido pra escola com 11 anos. Ele de pequeno tinha muita vontade de estudar, mas como foi atrasado ele começou a perder o interesse de ir pra escola. Foi quando ele terminou lá em São Paulo e viemos pra aqui. Até agora quando eu fui perguntei pra ele, cadê que ele disse que ia estudar. Ele disse que estava procurando ainda se achava uma vaga pra voltar estudar, fazer algum curso. É só o que eu sei daqui, que as únicas pessoas que eu conheço que tinha essas necessidades especiais assim é só ele, o J e o R; e o que apareceu depois o I, aquele o C, aquele outro que trabalha na fábrica que eu não sei o nome dele e o S, já agora quando eu vim pra Delmiro em 2009. Até aí eu não tinha conhecimento dessas pessoas, aqui em Delmiro de criança com problema auditivo só me lembro do meu e no APAE eu não me lembro de que tivesse nenhuma criança com deficiência auditiva.

Ele nunca estudou na APAE. Ele estudou em escola normal. Até por que a escola onde ele estudava tinha sala de criança sem ter problema com audição em São Paulo. Aqui ele não estudou. Ele achava que aquelas criança que tinha lá tinham um problema, uma deficiência que ele não se enquadrava. É como pra ele ali fosse um tipo de discriminação pra ele. Que ele não era igual aquelas criança, e que o problema dele não tinha nada a ver pra ele ir pra lá. Então ele disse que não ia que lá tinha crianças e ele fazia o gesto das crianças que participavam. Tinha deles que, você sabe criança especial como é, tem vários tipos. Ele dizia que não ia, que ele só não ouvia, mas que não era igual a eles não. E que ele era normal. Do jeito dele, mas ele me explicava que lá não ia. Ele disse que não ia e não ia. Que daquele jeito lá ele não ia aprender nada. Até por que também não tinha professor pra traduzir. Tanto que

eu não tenho conhecimento aqui e em toda região que tivesse um professor com essa grau de formatura de traduzir a linguagem de sinal das pessoas com Deficiência Auditiva.

Eu fui para São Paulo em 1991, voltei ele tinha 6 anos. Voltei, ele não foi pra escola, pois eu passei lá só um ano e vim. Quando eu cheguei aqui em 1992 a APAE ainda continuava lá. Eu dizia que ia colocar ele lá, ele falava que não, que não era igual às crianças que tinha lá. E eu não forcei pois isso podia trazer algum transtorno pra ele. Eu tentava me comunicar do jeito que eu pude me comunicar com ele, mas não teve nenhum acompanhamento de nada. Quando cheguei em SP é que foi. Em outubro de 95. No ano de 96 ele começou a estudar no Paulo Setubal. Lá ele estudou mais de 10 anos. De lá foi pra o Mário Pereira Bicudo, estudou mais uns 3 ou 4 anos.

Nunca fui a APAE de Delmiro ver como era e nessa época não existia sinais na APAE, desconheço outros surdos que estava lá na APAE. Eu não aprendi Língua de Sinais porque quando eu trabalhava em São Paulo não tinha tempo de participar do curso que tinha na escola. Quem ainda acompanhou essa parte com ele foi minha filha N até por que ela é que levava ele pra escola e ia buscar. Eu só acompanhava ele quando era pra médico ou numa reunião da escola, então eu tinha por obrigação faltar no serviço ou sair mais cedo pra participar da reunião. Mas outras coisas a N é quem o acompanhava. Sempre foi muito difícil pra eu entender, como ainda hoje eu tenho bastante dificuldade pra entender. Como tem muitos sinais que eu não sei, ele escreve. E eu escrevo pra ele. Tem muitas coisas que ele não entende e me pergunta e eu escrevo. Através disso facilitou minha comunicação com ele. Mas eu não entendo nem uma palavra da LS.

Quanto ao desenvolvimento dele na adolescência eu não tive essa preocupação porque a escola fez essa parte da comunicação deles, o cuidado deles com eles na fase da adolescência. A escola foi quem fez toda essa parte de explicar tudo. Eles participavam no PROERDE, é um grupo, ele tem o certificado que eles participaram de tantas hora na semana do acompanhamento que eles faziam com a policia militar. Ele tem o certificado guardado. A própria escola tentou colocar ele no meio profissional, pra ele trabalhar. Ele fez o curso de tapeceiro, ate eu tenho uma foto dele na máquina costurando. Tudo isso na Lapa, e foi tudo a escola quem se comprometeu pra fazer isso. Mandavam um comunicado que eu precisava fazer e eu ia. Até quando chegou no momento que já estava nos seus 18 pra 19 anos, que o rapaz que é Testemunha de Jeová levou ele pra fazer certificado de alistamento. Muita coisa foi a própria escola que se encarregou de fazer por que tinha participação do professor, de Testemunha de Jeová, tinha participação do corpo de bombeiros, tinha muita participação de polícia. Uma equipe profissional muito importante. A ultima escola dele só tinha Língua de Sinais. Na ultima, quando ele fez a oitava, foi no Mário Pereira Bicudo. Foi lá onde ele, através do computador, foi começando a se comunicar. E a escola lá é muito exigente. Elas querem fazer naquela rapidez e eles tem que entender, não é explicando devagar não. Elas querem fazer eles se desenvolver uma pessoa normal

Por falta de eu saber me comunicar a linguagem dele, ainda hoje eu tento muitas dificuldades. Lembro que eu sempre eu tive o cuidado de entender ele. E assim, quando diz

respeito comigo, ele sabe ler a minha leitura labial qualquer coisa que eu tiver falando a respeito dele, quando ele olha, ele sabe, na minha leitura labial ele sabe devido eu tentar sempre falar, e não ficar calada, sempre falando. Sempre falando e fazendo gesto, sempre eu me comuniquei assim com ele. E hoje a facilidade que eu tenho é por que quando eu não entendo, ele escreve. Quando ele estava doente era muito difícil, eu saber onde estava doendo, o que é que ele tinha. Como eu lidava muito com ele devido ele ter sido uma criança muito enferma, eu não sei nem como ele hoje vive, era uma criança que eu dizia que não sobrevivia. Ele nasceu com 2 quilos e 100 gramas era desse tamanho, cabia dentro de uma caixa de sapato ele era da finura dum palito de fósforo e foi normal. Tanto que os ossos dele é um ano e meio mais novo do que a idade que ele tem, no caso é só o problema de saúde que ele tem, além da alergia forte é só o problema dos ossos, mas outro problema ele não tem.

Ele não quis ir para APAE aqui por que, ele brincava muito dividido eu morar aqui nessa rua e ele brincava muito e antes de abrir o portão ele via as criança tudinho lá, não eram muitas, era pouquinha crianças com problemas especiais. Então ele via aquelas crianças chegar, muitos babavam, aquele gesto assim, ele ficava imitando e dizia que ele não era daquele jeito não, que não ia não, que ele só não escutava, mas que não era igual eles então não iria nunca e não tinha jeito. Eu tentei várias vezes. Mas também não ia interessar nada, que ele não ia aprender nada, não tinha quem ensinasse. Ele ia só pra uma participação pra desenvolver uma coordenação motora, algo assim.

Quando ele nasceu e descobri que era surdo foi muito difícil, eu percebi que ele tinha problema de audição por que uma vez ele ia chorando na minha frente e eu atrás dele chamando, chamava, chamava atrás dele e ele não escutava. quando ele começou a andar eu atrás dele chamava, chamava, chamava e ele não escutava. Aí eu fui percebendo que ele não escutava por que , eu não sei se foi por que com 3 dias de nascido os dois ouvidos dele supurou, que era uma coisa horrorosa, foi um tratamento que eu chegava com ele na farmácia pra aplicar injeção e o menino farmacêutico dizia: “não faça uma malvadeza dessa , ele não tem carne pra tomar essa injeção.” Eu dizia que é obrigado ele tomar a injeção por que era aquilo que descia... sabe quando um nariz fica melequento dessas criança que fica escorrendo aquela sujeira amarela? bem assim era o ouvido dele descia tudo aquilo, nos dois, desde dos 3 dias de nascido, então eu andei muito, eu lutei muito, andei muito, ele com 8 dias de nascido eu já fazia acompanhamento dele em otorrino particular em Paulo Afonso só que os recursos muito pouco pra fazer uma cirurgia nos ouvidos dele aí uma médica disse que só podia fazer exame nele quando ele tivesse com 2 anos pra saber pra identificar se realmente ele não escutava nada aí quando ele completou 2 anos eu comecei a levar ele pra Maceió. De Maceió não tinha um médico pra fazer a cirurgia dele, não tava atendendo mais pelo SUS, não estava. Então eu fui no doutor Carlos Melo, ou é doutor Carlos Machado, uma coisa assim, foi doutor Carlos Machado que eu passei com ele tudo particular lá em Maceió aí doutor Carlos me encaminhou pra doutor Fernando Ítalo, fui procurar doutor Fernando Ítalo, ele não estava, estava viajando. Eu fui à santa casa de misericórdia atrás do doutor Marcos Melo. Quando cheguei lá falei com doutor Marcos Melo ele foi e disse que não tinha... Tava com mês de política e estava com agenda cheia, que durante aquele ano todinho não tinha tempo de atender, não tinha como atender, aí eu voltei pra doutor Carlos Machado e ele ligou pra Recife,

aí me encaminhou pra Recife que era pra ele fazer uma cirurgia pra colocar uns tubo de ventilação no ouvido dele ai eu tentei fui duas vezes a Recife mas o médico ficou enrolando pra não fazer essa cirurgia, e ai não foi feito, foi quando em 1995 que o pai tinha se registrou a carteira numa firma de construção civil que aí tem direito ao plano de saúde que tem a equipe de médico ai ele começou a fazer os exames ai foi lá que ele fez os exame de raio-x pra saber que os ossos dele é menos que a idade dele um ano e meio e ai foi onde a médica me explicou que nem com os aparelho ele não ouvia. Pra entender, pra falar alguma coisa, que ele não ia escutar nada ia escutar algum barulho, mas não sabia distinguir o que era ele nem com o aparelho não ia falar ai, foi quando não havia muito o que fazer era muito difícil ela disse que tinha que arrumar um fonoaudiólogo pra ensinar leitura labial pra ele , mas era muito difícil um fono, agora as coisa está fácil mas pra trás não era, você pra conseguir uma vaga no hospital São Paulo você ficava numa fila de espera 5 anos pra fazer, pra iniciar qualquer tratamento

Em São Paulo, somente onde tinha tratamento pra ele era no hospital São Paulo, em outro canto não tinha, e ai era 5 anos você numa fila de espera, ai o tempo foi passando , foi passando e nada eu pude fazer, nem ele fez a cirurgia e nem foi feito nada, quando ele foi trabalhar que foi dele mesmo, eu fiquei surpresa pra mim a minha surpresa foi muito grande quando a menina de Ibirapuera me ligou no serviço dizendo que ele tinha ido lá deixar um currículo, eu fiquei sem chão, como? Ele aprendeu e junto com a uma Testemunha de Jeová que era professor, era um senhor de idade já, pediu a minha autorização pra andar com eles ai eu disse: ele pode ir mas se vocês me deixarem um numero de um telefone pra quando eu quiser saber noticia dele poder entrar em contato com vocês pra eu saber onde é que ele está, ai eles deixaram. A escola e as Testemunhas de Jeová foram pai e mãe na educação dele pra ele ser a pessoa que ele é. Eu digo a você que eu tive o cuidado mas eu saia 5:30 da manhã e chegava as vezes 7 hora da noite qual era o tempo que eu tinha com meu filho? Nenhum. Então eu posso dizer a você que tudo que ele é foi a escola e as Testemunha de Jeová.

Quando descobri que ele era surdo, pra mim foi muito duro, muito, muito, muito, até por que eu não pensava em ir pra São Paulo, não imaginava que pudesse mudar, virar essa pagina de realmente ele ser o que ele é hoje, nunca na vida eu achava por que era o que uma luta que eu tinha que enfrentar como qualquer pai que tem um filho com problema, que vai ser um problema difícil de lidar pro resto da vida e não foi. Eu achava que meu filho ia ser um incapaz pelo resto da vida era isso que tinha na minha mente, como muita gente da minha família, quando eu dizia: “Eu tenho uma filho deficiente.” Diziam: “hein, hein, o bichinho.” Eu dizia: “pois vocês estão errados, que meu filho é uma pessoa normal.” Eu não tenho hoje essa preocupação de olhar pro meu filho e achar que ele é incapaz, não, meu filho é capaz de tudo como uma pessoa normal. Eu não tenho de olhar a diferença que ele não escuta, o mundo dele é de um jeito. Um dia eu disse que ia levar ele pra fazer fono, ele falou que não ia e que era homem e que não vai, que eu não podia obrigar ele a fazer o que ele não queria e que ama Libras e que ama ser do jeito que ele é. O difícil é se ele olhasse pra mim e quisesse me culpar por alguma coisa que eu fui culpada de todos serem normal e só ele ser assim, mas não. Só uma vez ele me perguntou por que os meninos tudinho falavam e ele não escutava, eu falei pra ele que não sabia ai eu expliquei que ele teve problema de saúde sério e que não sabia se

foi de nascença ou se foi provocado pelo sarampo, como o médico explicou que não dá pra avaliar se foi por causa do sarampo ou se foi de nascença por causa desse problema dos três dias de nascido ter acontecido isso nos ouvidos dele. Se fosse numa capital que tivesse operado de imediato dele novinho poderia ser que tivesse recuperado 50 % alguma coisa na audição dele, mas aí eu não sei

Se nós não tivéssemos ido pra São Paulo, a vida dele seria completamente diferente, ele não saberia nada, nada, nada, nada. Ele era completamente diferente, não é o que ele é hoje. Tenho plena consciência disso e mais um que eu digo a você de toda a consciência: Ele é o que ele é pelo incentivo da escola, os profissionais que acompanharam eles, eu não tenho palavras pra agradecer, Andreia que foi a primeira professora acompanhou do primeiro dia que ele foi pra escola até quando ele saiu. A professora Andreia, ela conhecia ele mais do que o filho dela.

Os surdos que nascem no interior tem um prejuízo muito grande, o prejuízo é muito grande, até por que até o dia de hoje eu não tenho conhecimento que esses meninos tenham um desempenho escolar por falta de professor. Nem com todo assim, por que eu não cheguei a ter um contato com os profissionais, com gente da educação que seja de qualquer grau, o professor, qualquer educador que olhe pra esses menino por aqui pra eles terem um desempenho, vamos supor o amor, a dedicação, de olhar pra eles e ver que eles seja alguém na vida, eles são olhados com certas indiferenças e desigualdade. Alguns acham assim que o governo tem que dar o salário e com isso eles tem que ficar excluído da sociedade.

Me casei com 17 anos. O que era que eu sabia da vida? Só sofri com a pessoa que eu não sei nem o que dizer, desastrado, sei lá e que inda hoje é pior do que o que era. Só sofri, só chorei, só paguei as consequências. O que eu pude ensinar os meus filhos, que eu ensinei pra eles, eu digo a você é muito pouco. Por que quando eu vim aprender pra saber como lidar, já foi do Mudo. E onde eu fui aprender? Em São Paulo. Por que eu fui conviver com pessoas que eu nem sabia que existia um mundo assim, eu via o mundo com as coisas completamente diferente. Consegui passar uma educação pra ele. Por que ele não é agressivo, meu filho não é agressivo. eu queria que os meus 5 filhos normais fossem que nem ele, que dele eu não tenho uma dor de cabeça, pra dizer assim hoje eu tenho essa seqüela por que foi causada por causa de meu filho que por essa deficiência eu contraí isso aquilo. Não, ele é um prêmio de Deus que eu queria os próprios irmãos disse que queria ser como ele, os irmãos se espelham nele, por ele ser a pessoa que ele é com responsabilidade, de caráter, calmo, de saber as coisas certo e o errado, diferenciar tudo a preocupação que ele tem com todos, de não querer ver que nada de ruim aconteça, saber se está tudo bem. Chega em casa me pergunta: cadê fulano? Cicrano? Do jeito dele, pergunta cadê, onde tá? Se vê um dos irmãos bebendo alguma coisa ele fica sem chão diz: “meu Deus por que isso?” Então é uma coisa que... Tudo isso eu agradeço que ele aprendeu na escola e com as Testemunhas de Jeová, por que comigo não foi que eu não tinha tempo que eu trabalhava.

Entrevista a CLRS concedida em 17/08/2015 (Surdo 1)

Em 1998 A APAE tinha deficientes múltiplos e intelectuais. Nos, os Surdos estávamos lá. Não conseguia aprender era tudo na oralidade, não tinha Libras. Lembro que a professora não tinha Libras. Era dado desenho de animais como atividade. Eu achava ruim.

Os Professores achavam que surdos eram deficientes. Quanto as disciplina como Português, Geografia, História, Não tinha disciplinas escolares. Não existia ensino de verdade só a oralidade. Eu lembro que recortava figuras de animais e colava. Também quando eu já tinha uma certa habilidade em Sinais eu sai da APAE e mudei para escola regular, lá também com as disciplinas senti muita dificuldade. Não tinha sinais. Os professores que eram ouvintes só falavam.

Eu gostava de estudar e na APAE eu não conseguiria avançar nas séries. Não tinha série. Nós já éramos crescidos e convivamos com pessoas com deficiência e não tinha como avançar nas séries. Ai, eu fui pra outra escola com professor ouvinte. Eu escrevia muito e gostava de escrever. Mas percebi que enquanto o professor explicava oralmente eu por ser o único surdo não conseguia entender, tudo funcionava na oralidade e eu me sentia muito triste.

Entrevista a WAS concedida em 15/09/2015 (Surdo 2)

Ingressei em 1985 com 7 anos, os professores ensinavam na oralidade. Tentavam me alfabetizar, mas na oralidade eu não conseguia entender. Não havia série. Eu fazia gestos, os professores e a família todos usavam a oralidade. A professora dava desenhos para colorir, tipo cachorro, casa, paisagens. Nós fazíamos a pintura. Nessa época eram 14 surdos que não sabíamos sinais. Não existiam Libras na APAE, ninguém sabia Libras.

Quanto aos os professores que atuavam na APAE eles nada sabiam sobre as características dos surdos e os viam como deficientes. Eu percebi a um tipo de discriminação aos surdos. Eu não gostava da APAE, mas minha mãe preocupada me colocou na APAE. Surdos gostam de Libras, e se esforçam para aprende-la, mas quando o professor é ouvinte e atuam na oralidade tudo é mais difícil.

Entrevista a JGS concedida em 15/09/2015 (Surdo 3)

Minha história na Apae, eu lembro quando criança que os professores não me ensinavam. Eu cresci sem esses conhecimentos, sofri muito e lá ensino de verdade não existia. Quando eu tinha 10 anos eu lembro como era difícil. Mesmo depois não tínhamos interpretes e para fazer provas não tinha como, eu não entendia e não conseguia.

Depois da APAE, houve problemas na escola também. Foi difícil e sofremos muito. Eu gosto de estudar, mas sempre respondem que intérprete de Libras é difícil tem que vir de outra cidade e aqui Delmiro ficamos os surdos sem interprete, eu quero estudar fazer faculdade, mas é complicado escola sem intérprete.

Surdos gostam de Libras, de estudar e aprender Libras, nós precisamos da união de interprete e de professores, que haja essa troca e que exista respeito, não pode haver preconceito nem discriminação.

Se eu quero fazer prova sinto muitas dificuldades com o português que é difícil é muito sofrido, porque as disciplinas são difíceis e ninguém me ensina nada, o professor é ouvinte e a maioria dos alunos são ouvintes e eu ele não dá nenhum retorno.